e u.
in,
derne
ule

M.

Paed. Th. 6271 Wigge

Die Unnatur der modernen Schule.

Grundlagen
zur
naturgemässen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens

von
H. Wigge und **P. Martin.**

Leipzig.
Rauert & Rocco's Verlag.
1888.

377 g

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorwort.

Mit dem vorliegenden Buche wagen wir uns hinein in den Kampf der Meinungen, der gegenwärtig die deutsche Lehrerwelt in zwei Heerlager teilt. Auf Herbartschem Boden stehend, weichen wir in der Verwirklichung der pädagogischen Idee ab von dem Wege, den die Zillersche Schule eingeschlagen. In der Darlegung unserer Theorie und der ihr entsprechenden Gestaltung des Unterrichts haben wir alles Unwesentliche ungesagt gelassen, zumal das, was man in jedem pädagogischen Leitfaden finden kann. Sollte dem einen unsere Arbeit zu „unwissenschaftlich," dem andern zu „Herbartisch" erscheinen, sollte dieser und jener „das Neue an derselben nicht gut und das Gute nicht neu finden," so ist hoffentlich das Streben, die Schule aus den Fesseln des Wort- und Scheinwissens zu befreien, der Punkt, in dem wir auch mit ihnen uns zusammenfinden.

Hecklingen und Güsten, Ostern 1888.

Die Verfasser.

Words, words, words.

Worte, Worte, nichts als Worte.

Shakespeare, Hamlet.

Immer lauter erschallt in unsern Tagen der Ruf nach Umgestaltung unseres Schulwesens, und schon ist man mit positiven Vorschlägen hervorgetreten, um eine innere Schulreform einzuleiten. Was soll das? Wo will das hinaus? Der Einsiedler von Neuhof hat kaum ein halbes Jahrhundert seine müden Augen geschlossen, und die Volksschule, die allermeist ihm, dem Manne voll der glühendsten Begeisterung für Menschenwohl durch Menschenbildung, ihre Einrichtung verdankt, sollte in ihrem kurzen Entwickelungsgange bereits auf den Irrweg geraten, diese junge Frucht am Baume der menschlichen Kultur im Innern erkrankt sein? Hat man ihr nicht von allen Seiten eifrige Fürsorge angedeihen lassen? Hat der Staat sie nicht behütet und bewacht und im Werden unterstützt? Es lässt sich nicht leugnen, dass zur Hebung und Förderung der Volksschule viel geschehen ist; aber jede dauernde menschliche Institution teilt nun einmal das Schicksal der menschlichen Einsicht. Wie sich diese läutert und verbessert, so vervollkommnet sich jene, und das Bedürfnis nach ihrer Umgestaltung muss sich um so früher bemerkbar machen, je unklarer der Gedanke war, der sich in ihr verkörperte, oder je unvollkommener ein klarer Gedanke verkörpert wurde. Die Schule befindet sich, wie die pädagogischen Bestrebungen unserer Zeit lehren, thatsächlich in einem Läuterungsprozesse, aus dem sie sicherlich, wenn nicht etwa eine gewaltige Katastrophe durch Vernichtung der europäischen Kultur eine Unterbrechung im geistigen Entwicke-

1

lungsgange der Menschheit herbeiführt, in einer ihrer Idee mehr entsprechenden Gestalt hervorgehen wird. Es mag das Merkmal einer hohen Kulturstufe sein, wenn ein Staat das Schulwesen systematisch ordnet, wenn er den Schulzwang einführt und die Ausgaben für die Bildung des Volkes für die produktivsten aller Ausgaben hält; allein ein staatsseitig durchgeführtes Schulwesen, das schon so bald einen Läuterungsprozess durchmachen muss, ist ohne Zweifel mit einer gewissen Uebereilung eingerichtet worden; es ist kein Produkt naturgemässer Entwickelung, vielmehr eine Kulturäusserung, die bei ihrem Erscheinen nicht völlig ausgereift war. Wie paradox auch diese Behauptung zu sein scheint, ein näheres Eingehen auf dieselbe wird uns an ihrer Wahrheit nicht zweifeln lassen.

Der Gesamtheit der Menschen, die sich zu einem staatlichen Organismus vereinigen, schwebt ein mehr oder minder vollkommenes Ideal menschlicher Gemeinschaft vor Augen, ein Idealstaat. Die Kulturentwickelung innerhalb der menschlichen Gesellschaft drängt diese allmählich zur Erkenntnis, dass das Ideal, dem sie zustrebt, nur dann annähernd erreicht werden kann, wenn das einzelne Glied auf eine möglichst hohe Stufe der Vollkommenheit emporgehoben, wenn das Individuum zum Idealmenschen herangebildet wird. Zu dieser Erkenntnis kommen zuerst einzelne erleuchtete Geister, denen das Wohl des Volkes besonders am Herzen liegt, und indem sie nach der Bestimmung des Menschen forschen, suchen sie zugleich dem Gedanken der unterrichtsmässigen Emporbildung des Individuums zu dem ihnen im Geiste vorschwebenden Idealmenschen Verbreitung zu verschaffen, ja, ihn zu realisieren. Ihr Streben scheitert sowohl an der Roheit der Volksmassen, als auch an der Unklarheit ihrer pädagogischen Idee, und dann sind selbst erleuchtete, mit allen Machtmitteln ausgerüstete Regierungen nicht imstande, dieselbe zu verwirklichen. Aber Versuche werden immer und immer wieder gemacht, bis das Problem der Erziehung gelöst ist.

Die Idee der Volksbildung zu gestalten und ihr Geltung zu verschaffen, war vor allem dem deutschen

Volke vorbehalten. Seine Geschichte erzählt schon früh von mancherlei Bestrebungen, das Volk zu unterrichten. Den Anstoss dazu gab die christliche Kirche, welche die Unterweisung und Leitung der Jugend als eine ihrer vornehmsten Aufgaben ansah. Die christliche Idee hatte sich jedoch nach dem Tode des Meisters nicht in ihrer ursprünglichen Reinheit erhalten, sie war schon stark verdunkelt, als sie sich verbreitete, folglich musste auch das Ideal, zu welchem die Kirche emporziehen wollte, ein verdunkeltes, die Erziehung selbst eine der menschlichen Bestimmung nicht entsprechende sein. Dennoch hat die Kirche, so lange die von Christus vertretene Idee des wahren Menschentums in den Bekennern seiner Lehre nachwirkte, eine tiefgehende versittlichende Wirkung auf die Völker ausgeübt. Von dem Augenblicke aber, wo statt jener Idee der Glaube an hierarchische Lehren und Grundsätze zur Grundlage des menschlichen Zweckes gemacht wurde, erreichte die kulturhistorische Mission der Kirche ihr Ende. Einmal angeregt, erhielt sich der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung im Bewusstsein der Gesamtheit; er tauchte immer wieder auf, und es fehlte auch nicht an Versuchen, ihn praktisch zu gestalten. Wäre nun die pädagogische Idee klar und rein erfasst gewesen, so hätten sich ihrer Verwirklichung sicherlich in der Roheit der Massen grosse Hindernisse entgegengestellt, deren Beseitigung erst nach jahrhundertelangen Anstrengungen gelungen wäre; allein das war sie nicht. Das erziehliche Ideal war der Menschheit seit der Herrschaft der Kirche weiter und weiter entrückt, und obwohl diese durch den von Luther gegebenen Anstoss in sich schlug und eine Reinigung an Haupt und Gliedern vornahm, ward die wahre menschliche Bestimmung nicht erkannt, und darum hatten alle Anstrengungen, das Volk durch Unterricht emporzubilden, erst recht keinen Erfolg.

Die Schulen, welche errichtet wurden, waren nichts weniger als Menschenbildungsanstalten; in einem asketischen Klosterbruder, einem grammatistischen Wortklauber und einem routinierten Geschäftsmanne verkörperten sich die erziehlichen Ideale, und

daran hat auch die humanistische Bewegung des fünfzehnten Jahrhunderts wenig geändert. Zur Versittlichung des Volkes trugen weder die „Schreibschulen“ noch die grammatischen Dressuranstalten bei, und dieselben hätten überhaupt keine Bedeutung gehabt, wenn nicht gerade durch sie weitschauende Männer veranlasst wären, nach der wahren Bestimmung des Menschen zu forschen. Montaigne und Baco von Verulam, Ratich und Comenius, Locke und Rousseau, Basedow und Rochow, sie alle haben, einer auf den andern sich stützend, das erziehliche Ideal in seiner Reinheit zu erfassen und einige sogar ihre Gedanken praktisch zu verwirklichen gesucht, und gelangten sie auch nicht zum Ziel oder irrten sie gar, wie Rousseau, in dem Streben nach der Wahrheit, sie wirkten und strebten nicht umsonst im Dienste der Menschheit; denn nach ihnen kam endlich, von Rousseaus Ideen beeinflusst, der Mann, der die Idee der allgemeinen Menschenbildung in ihrer Tiefe erfasste und, begünstigt durch die Verhältnisse seiner Zeit, zur allgemeinen Anerkennung brachte: es war der edle Pestalozzi. Und auch ihm ist's wahrlich nicht leicht geworden, die Arbeit seiner Vorgänger der Vollendung zu nähern. Wie hat er sich gemüht, und wie hat er gerungen, die „Wahrheiten von den daran hängenden Dunkelheiten abzulösen,“ und er würde wohl des rastlosen Ringens nach der Wahrheit und des Leidens und Duldens für die grosse, heilige Sache der Menschenbildung müde geworden sein, hätte nicht in seiner Brust ein Herz geschlagen, so voll unerschöpflicher Liebe zum Volke, zum armen, zum verlassenen Volke, und diese Liebe war es, die in den „Abendstunden des Einsiedlers von Neuhof“ das epochemachende pädagogische Werk schuf. Welch hohe, welch herrliche Gedanken im dunklen Gewande! Wer würde durch sie nicht tiefinnerlich erregt und bewegt! Wen durchschauerte und durchglühte nicht etwas von dem pestalozzischen Geiste beim Versenken in diese wunderbar ergreifenden Worte! Wahrlich, man möchte voller Begeisterung hineilen zum Friedhofe von Birr und dem Edlen an seinem Grabe danken für das, was er der

Menschheit errungen! Und was war das? Er fand das Wesen des Menschen, das Ziel und die Bestimmung der Menschheit.

Sie alle sind sich gleich, die auf den Thronen und die im Schatten des Laubdaches, die Fürsten der Völker und die Unterthanen in den niedrigsten Hütten. Warum? Weil sie alle gleichen Wesens sind. Und dieses Wesen? Es sind die Kräfte, die im Innern der menschlichen Natur mit ihren Grundlagen schlummern, und es ist das Bedürfnis, diese Kräfte auszubilden, der allgemein empfundene Drang der Menschheit, sich zu vervollkommnen; ohne Befriedigung dieses Dranges keine Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten. Der Mensch ist bildungsfähig und bildungsbedürftig; daher muss er gebildet werden und zwar so gebildet werden, wie es seiner Natur gemäss ist. Das Ziel ist die reine Menschenweisheit, wahre Menschlichkeit. Ohne die Ausbildung der inneren Kräfte und ohne die Emporbildung des Menschen zu reiner Menschenweisheit fehlt ihm die Grundlage zur Berufsbildung, fehlt ihm die Fähigkeit, an seinem Teile zur Kulturleistung der Gesamtheit beizutragen; daher ist die Vervollkommnung des Individuums die Voraussetzung zur Vervollkommnung der staatlichen Gesellschaft; ohne diese Voraussetzung vermag selbst ein weiser Fürst nichts, ist der Schall erleuchteter Gesetze der Schall von der Liebe des Nächsten im Munde herzloser Menschen.

So Pestalozzi, und er rang noch weiter, nachdem er Wesen und Bestimmung des Menschen gefunden. Er forschte nach der „Bahn der Natur“, welche die Kräfte der Menschheit enthüllt, und nach dem Inhalte der reinen Menschenweisheit: nach den psychologischen und ethischen Grundlagen des Unterrichts in einer Menschenbildungsanstalt, und auch da der Wahrheit auf die Spur gekommen zu sein, ist und bleibt Pestalozzis unsterbliches Verdienst. Die betreffenden Ausführungen enthalten seine eigentliche reformatorische Idee. Zur Klarheit über dieselbe hat er sich nicht erheben können, da die pädagogischen Hilfswissenschaften damals noch in den Anfängen ihrer Ent-

wickelung lagen. Herbart, von Pestalozzi angeregt, gab dessen Gedanken eine bestimmtere Gestalt und eine wissenschaftliche Begründung, indem er vor allem den gesetzmässigen Entwickelungs- und Bildungsgang des menschlichen Geistes darlegte, und dadurch erst wurde eine Emporbildung der Menschheit durch den Unterricht möglich gemacht.

Es lag in der Natur der Sache, dass mit der Entwickelung der pädagogischen Idee Versuche, sie praktisch zu gestalten, Hand in Hand gingen, dass von den Männern, die an der Lösung des erziehlichen Problems arbeiteten, versuchsweise Schulen eingerichtet wurden; allein diese Art freier Entwickelung hätte fortgesetzt werden müssen, bis die psychologischen und ethischen Grundlagen des erziehenden Unterrichts klar erkannt waren. Das ist nicht geschehen. Die gewaltige Umwälzung am Anfange dieses Jahrhunderts brachte eine grosse Empfänglichkeit für Ideen aller Art mit sich; auch die pädagogische Idee, deren Träger gerade Pestalozzi war, übte ihre Wirkung auf die empfänglichen Gemüter aus. Man erfasste natürlich nur das, was alt an ihr war und was die Menge, zu der auch die Regierungen gehörten, eben nur darum fassen konnte, weil es alt war: den Gedanken des allgemeinen Volksunterrichts. Man erkannte das im Menschen liegende Bedürfnis nach Emporbildung an; es bedurfte jedoch noch der ganzen Kraft eines Diesterweg, um diesem Gedanken zum vollständigen Siege zu verhelfen, und wenn nun heute noch hier und da bald lauter, bald leiser die Meinung geltend gemacht wird, eine gute Schulbildung sei kein Glück für das Volk und es sei schon der Bildung übergenug, wenn man der Jugend Lesen, Schreiben, den Katechismus und das Einmaleins beibringe, so sind das lediglich die Nachwehen einer überwundenen Kulturstufe.

Dass im Anfange dieses Jahrhunderts der Gedanke eines Volksunterrichts allgemeine Anerkennung fand, war ein entschiedener Kulturfortschritt; anstatt dass nun aber die Staaten mit allen Mitteln die Ausgestaltung der von Pestalozzi angedeuteten psychologischen und ethischen

Grundlagen hätten fördern sollen, suchte man seine unfertige reformatorische Idee sofort zu verwirklichen. Die vom Staate zur Durchführung des allgemeinen Volksunterrichts Berufenen, unfähig, sie in ihrer Tiefe zu erfassen und weiterzubilden, nahmen sie unter den Hammer ihres kleinlichen Geistes und verarbeiteten sie bis zur Unkenntlichkeit, und so ist's denn gekommen, dass man in den Schulen nicht im Sinne des Meisters wirkt, sondern im Sinne derer, die ihn nicht verstanden. Der Schulzwang kam zu früh. Pestalozzis praktischer Versuch missglückte, wieviel mehr mussten die Versuche einer staatlichen Gesellschaft missglücken, die noch weit weniger Ahnung von dem Wesen einer Menschenbildungsanstalt hatte als er, und wer weiss, wohin es mit unserem Schulwesen gekommen wäre, hätte nicht ein Herbart gelebt und durch die Ausbildung der pestalozzischen Idee den Läuterungsprocess eingeleitet.

Die pädagogische Bewegung der Gegenwart spaltet die Lehrerschaft in zwei Lager, in Herbartianer und Antiherbartianer. Der entbrannte Kampf kann nur mit Freuden begrüsst werden; er gereicht der Schule zum Segen, indem er die Meinungen und Ansichten klärt, die pädagogischen Theorieen von Irrtümern reinigt und die ewige Idee zur Geltung bringt. Wenn aber Antiherbartianer sich Anhänger Pestalozzis nennen, so dürften sie mit dem Namen dieses Edlen ein nicht gerade löbliches Spiel treiben. Wo tritt denn nur im geringsten ein Gegensatz zwischen Pestalozzi und Herbart hervor? Es zeugt von einer vollständigen Unkenntnis der Thatsachen, zu sagen: „Wir stehen auf dem Boden Pestalozzis, und darum sind wir Gegner Herbarts!“ Ebensowenig ist die Berufung der Antiherbartianer auf Diesterweg gerechtfertigt. Könnten doch die beiden Altmeister der Pädagogik nur so einige Tage in unseren geistigen Treibhäusern hospitieren! Sehr erbaut wären sie ganz gewiss nicht von dem, was da zu sehen und zu hören ist. Pestalozzi würde sicherlich nicht ausrufen: „Das ist's, das ist's,

das wollte ich!“ Und ob Diesterweg wohl sagen würde: „Dies ist der Weg?“ Wir glauben's nicht recht. Wahrscheinlich würde es der idealistische Träumer nicht lange aushalten in den Räumen, wo man sich vollständig entfernt hat von seinem Ideale durch „Verdrehung der ersten Grundbegriffe menschlicher Beziehung, durch tötende, erdrückende Tyrannei, durch Vorenthaltung aller Wahrheits- und Segensgeniessungen, durch unnatürlichen Mangel allgemeiner Nationalerleuchtung in den besten wesentlichen Bedürfnissen und Verhältnissen der Menschheit“, und er würde gewiss seinen Genossen hinwegziehen mit den Worten: „Komm, Diesterweg, schnell fort aus dem Lande der Schulen und wieder hinauf zu den olympischen Höhen! Wollen lieber nach hundert Jahren einmal wiederkommen; vielleicht steht es dann besser um die Sache der Menschenbildung!“ Ja, ja, so ganz anders hatte er es sich gedacht, als er vor bereits mehr als hundert Jahren schrieb:

„Mensch, Vater Deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Uebung Stärke erlangt hat, und fürchte Dich vor Härte und Anstrengung.

Wenn die Menschen dem Gange dieser Ordnung voreilen, so verstören sie in sich selbst ihre innere Kraft, und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf.

Sie thun dieses, wenn sie eher, als sie durch die Realkenntnis wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet haben, sich in das tausendfache Gewirre von Wortlehren und Meinungen hineinwagen und Schall und Rede und Worte anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage ihrer Geistesrichtung und zur ersten Bildung ihrer Kräfte machen.

Die künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien, wartenden, langsamen Natur vordrängt, bildet den Menschen zum künstlichen Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt.

Der widrige erschöpfende Drang nach dem blossen Schatten der Wahrheit; der Drang nach Ton und Schall

und Worten von Wahrheit, wo gar kein Interesse reizt, keine Anwendung möglich ist; die Hinlenkung aller Kraft des wachsenden Menschen auf die Meinung harter, einseitiger Schullehrer, die tausendfachen Künsteleien des Wortverkehrs und der Modelehrart, die zur Grundlage der Menschenbildung gelegt werden: dies alles ist mühselige Abführung von der Bahn der Natur.“

Diese Worte enthalten eine geradezu vernichtende Kritik unseres inneren Schulwesens; es sind Keulenschläge gegen das voreilig errichtete Schulgebäude. Worin liegt nun aber die merkwürdige Verkehrtheit des modernen Unterrichts? Pflegt man etwa die Intelligenz auf Kosten des Gemüts oder das Gedächtnis auf Kosten der Phantasie? Ist das Ziel ein falsches? Hat man sich in der Wahl der Mittel geirrt? Ach, sie ist weit schlimmerer Art, die Krankheit unserer Schule. Diese hat vollständig vergessen, dass in ihrem Mittelpunkte ein werdender Mensch steht, ein Kind, das sich körperlich und geistig entwickeln will. Sie hat das Wesen seiner natürlichen Entwickelung nicht erkannt; sie erinnert sich nicht, wie die Menschheit sich ihr Wissen erworben hat. Kein Gott brachte ihr die in der Aussenwelt niedergelegte Summe von Vorstellungen, Begriffen und Gedanken als Geschenk dar; auf dem langen, mühevollen Wege der eigenen Erfahrung musste sie sich ihren Wissensschatz erarbeiten, und als sie ihn in der Sprache und in Büchern aufbewahrte, that sie es nicht, damit die Massen daran gebildet würden, sondern um den geistigen Führern Direktiven für das weitere Erforschen der Aussenwelt zu geben. Das Individuum kann den Entwickelungsgang der Menschheit nicht rückwärts durchlaufen; es muss sich in derselben Weise emporarbeiten und dabei genau denselben Weg verfolgen wie diese. Doch was thut man? Kaum ist das Kind aus der geistigen Dämmerung zum Selbstbewusstsein erwacht, kaum ist's ihm möglich geworden, seine Vorstellungen nach Raum, Zeit und Kausalität einigermassen zu ordnen, da wird es stundenlang abgeschlossen von der Aussenwelt, nach der es sich den Gesetzen der Natur gemäss eine eigene Welt in seiner Seele aufbauen möchte. Noch

ist es in seiner Erkenntnis auf das Elternhaus und die Nachbarschaft beschränkt und in seiner Teilnahme vom Mutterherzen abhängig, da wird „seine Kraft in ferne Weiten gedrängt.“ Abgesperrt von seinen Nahrungsquellen, welkt der Geist zwischen den nackten Wänden einer Schulstube unbefriedigt dahin. Ja, wenn es Vorstellungen, Begriffe und Gedanken ohne die Welt der Dinge gäbe! Die Schule denkt kaum noch daran, die Kinder mit der Aussenwelt in Berührung zu bringen; ihr ganzes Streben geht dahin, den Kindern die fertigen Resultate der Wissenschaft — etwa mitzuteilen? Das geht nicht gut an, ist auch bis jetzt noch keinem gelungen; nein, sie erläutert, erklärt, wiederholt, operiert, übt, schimpft, bestraft so lange, bis das Kind, das ihrem Wollen zunächst eine widerstrebende Seele entgegenbringt, sich in sein Schicksal fügt und äusserlich an sich nimmt, was es nicht in sich aufnehmen kann. Die moderne Schule will die Kinder in kurzer Zeit auf den Standpunkt erheben, den die Menschheit in Jahrtausenden erklommen hat; sie will dem Kinde eine geistige Welt in ihrer vollendeten Abstraktion mitteilen und zwar nicht einmal die geistige Welt der Masse des Volkes, sondern die seiner geistigen Führer. Das Kind soll Begriffe erfassen und hat keine Vorstellungen; es soll Gedanken nachdenken und hat keine Begriffe. Was grosse Männer nach jahrelangem geistigen Ringen erforscht, erfasst; was sie auf Um- und Irrwegen erreicht; was sie mit der Schärfe ihres Geistes ausgedacht und zusammengestellt; was sie zwar der ganzen Menschheit, zunächst aber doch nur den geistig Gereiften als Vermächtnis hinterlassen; was unter den Menschen, wellenartig sich ausbreitend, von Geschlecht zu Geschlecht vererbt wird, bis es nach kürzerer oder längerer Zeit, oft erst nach Jahrtausenden Eigentum der Masse wird: das setzt die Schule sechs- bis vierzehnjährigen Kindern als geistige Nahrung vor! Alles natürlich, weil nicht anders möglich, in „gedrängter Kürze,“ wobei man ganz vergisst, dass man dem kindlichen Geiste um so unverständlicher wird, je weiter man zum Oberbegriff aufsteigt. Ein Bei-

spiel statt vieler! Der Geschichtsleitfaden für Mittel- und Bürgerschulen von Polack, ein Buch, das „aus der Praxis hervorgewachsen ist und den Stoff auf das Nötige und Mögliche beschränkt,“ bringt auf Seite 72 und 73 auch etwas von der Religion der alten Deutschen. Sie wird mit circa 30 Zeilen abgethan, und in diesen 30 Zeilen werden noch dazu dem Kinde u. a. folgende Wortbilder geboten: „Naturvergötterung, Wodan, Odin, Walküren, Freuden Walhallas, Todtengöttin Hel, das kalte Niflheim, Asen, Frigga, Erdenmutter Hertha, Donar (Thor), Ziu (Tyr), Balder, Edda, Asgard, Bifröst, Idafeld, Weltesche, Feuerwelt Muspelheim, Fenrirwolf, grause Migardsschlange, Braga, Saga, Loki, Hödur, Mistel, Licht- und Schwarzelfen, Phantasie.“ Nicht ganz so viel Raum nimmt die Eroberung von Konstantinopel durch die Türken ein; nichtsdestoweniger kommt der Verbalismus nicht schlechter weg: „Kalifat, Bagdad, Kairo, Kordova, kunstliebender Harun al Raschid, Algebra, arabischer Baustil, Seldschucken, Sarazenen, Turkomane Osman, Janitscharen, Islam, Sultan Soliman, Murad I., Adrianopel, Bajasid, Angora, Weltenstürmer Timur, Tamerlan, chinesische Mauer, Murad II., Johann Hunyad, Skanderbeg, Albanien, Magnesia, Mohamed II.“ Der Verfasser ist königlicher Kreis-Schulinspektor, und sein „Leitfaden“ hat bereits die zehnte Auflage erlebt!!

Wenn heute die Astronomen auf dem Mars oder auf der Venus Festländer und Meere entdecken und benamsen, so sitzen morgen beim Tagesgrauen sicherlich einige moderne Pädagogen am Schreibtisch und fabrizieren neue Leitfäden der Geographie, und gar nicht lange dauert’s, so beantragen neuerungssüchtige, supereifrige Schulleiter die Einführung eines solchen Quälgeistes der Jugend, und der grosse Haufen unsinnigen Lehrstoffes ist um einige Namen, Zahlen und vielleicht auch einige nichtssagende Bildchen vermehrt! Was sich

die Kinder darunter denken, darüber denkt man nicht weiter nach. Die Männer der Wissenschaft gehen von der eigenen Erfahrung und der eigenen sinnlichen Anschauung aus und gelangen von da aus vergleichend, kombinierend und abstrahierend zu immer höheren Begriffen. Dichter und Schriftsteller bieten ihre Begriffe und Ideen im Gewande der Anschauung, ohne welche wir dieselben nicht erfassen würden, und unsere Kinder sollten ohne Anschauung zu begrifflichen Resultaten gelangen? Sie sollten da anfangen können, wo die Grimms, wo Humboldt, Goethe und Schiller aufhörten? Man begreift wahrlich nicht, wie man ein solches Ansinnen an den kindlichen Geist stellen kann; man begreift nicht, wie man ihm ethische und naturwissenschaftliche Systeme, litterarische Uebersichten, Resultate topographischer Messungen, Arbeiten statistischer Büreaux und dergleichen abstrakte Sachen als Nahrung vorsetzen kann! Wie mächtig der Einfluss der Unnatur in unsern Volksschulen gewesen ist, wie weit die Verirrung geht, davon nebenbei nur einige wortgetreue Beispiele, wie sie zufällig zu unserer Kenntnis gekommen sind:

$0 - 0 - 0 + 0 - 0 + 0 - 0 =$

(Aufgabe aus dem Rechenunterricht im ersten Schuljahr).

Der Satz ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke. (Erste Grammatikstunde im zweiten Schuljahr).

In den ältesten Zeiten war Anhalt ein Teil des Suevenlandes. Der Suevenstamm, welcher in unserer Heimat und rings umher sass, hiess die Semnonen. Auch Cherusker sollen im W. Anhalts gewohnt haben. Von den Semnonen rühren die Hünengräber her. Während der Völkerwanderung (Anfang 375) zogen diese deutschen Stämme fort nach W. (Frankreich und Spanien). Ihre verlassenen Wohnsitze nahmen westlich von der Saale andere deutsche Stämme, nämlich Sachsen, Franken und Nordschwaben, ein. Das Land östlich der Saale wurde von den Wenden (Sorben) eingenommen. Diese waren keine Deutschen, sondern ein slavisches, von O. her nach Deutschland eingewandertes Volk.

(Heimatkunde, drittes Schuljahr. Zum Memorieren aufgegeben.)

Der Menschenkenner steht überall an seinem Platze. Alle Sterblichen schöpfen aus einem unendlichen Lichtquell. Unter leisem Blattgeflüster schlummern alle Vögel ein. Alle Guten, alle Bösen folgen der Freude Rosenspur. Die Einlasskarte zur Freude ist ein gutes und ruhiges Gewissen. Die Tugend der Menschen ist nur ein Extrablatt und Gelegenheitsgedicht in ihrem Alltagsleben. Für wohlgeratene Kinder können Eltern nicht viel thun. Der Gelehrteste ist nicht gleichgültig gegen das Urteil seiner Wäscherin und seines Ofenheizers. Glücklicherweise kommt dem Maschinenmenschen oft im kritischen Augenblicke der Gott aus der Maschine zur Hilfe.

(Diktat nach Wetzel „Diktierstoff").

Der Raum ist stätig, das heisst er ist ununterbrochen an ein ander hängent. Der Körper hat drei Ausdenungen, nämlich in der länge, breite und höhe; die Fläche hat zwei ausdehnungen, nämlich in die länge und in die breite.

(Erster geometrischer Unterricht. Viertes Schuljahr. Einem Diarium entnommen).

Natur ist der Inbegriff alles geschaffenen. Die Naturkörper sind entweder Tiere, Pflanzen oder Mineralien. Die Tiere und Pflanzen haben Organe zur ernährung und fortpflanzung die Mineralien aber nicht. Die Tiere haben Organe zur Wildkürlichenbewegung und Erfündung, die Pflanzen aber nicht.

(Erster naturkundlicher Unterricht. Viertes Schuljahr. Einem Diarium entnommen.)

Bahn bähnlich Bass bässlich Bein beinlich Korn kornlich Graun graunlich Wander wanderlich Dank danklich blicken blicklich zahm zähmlich Wand wändlich Bad bädlich Moll mollig Wahl wählig Bill billig Stahl stahlig Droll drollig Toll tollig Topf töpfig mild mildig Rumpf rumpfig Pfenn Pfennig u. s. w.

(Grammatische Arbeit, einem Diarium entnommen. Mittelklasse.)

Antiochien Syrien Cilicien Derbe Lystra Phrygien Galatien Mysien Troas Samothracien Neapolis Philippi Amphipolis Apollonia Thessalonich Beröa Athen Korinth Kenchrea Ephesus Cäsarea Jerusalem Antiochia.

(Religionsunterricht. Oberklasse. Zum Memorieren aufgegeben.)

Lieber Freund!

Gestern traf ich in Berlin ein. Der Eindruck, den diese grossartige Stadt auf mich machte, ist kaum zu beschreiben. Ueberall begegnete mir Neues, Niehgesehenes. Noch bin ich ganz müde vom vielen Hören und Sehen, aber ich erinnere mich meines Ihnen gegebenen Versprechens und setze mich nieder, um Ihnen alle meine Erlebnisse zu schildern. Womit aber soll ich anfangen? Ich will mit Ihnen im Geiste den Gang durch die Stadt zum zweiten Male machen. Ich kam mittags auf den Dresdener Bahnhof an. Von hier aus half ich mir durch Fragen glücklich bis zum Brandenburger Thore. Mein Staunen wollte kein Ende nehmen, als ich diesen Prachtbau sah. Unwillkürlich schweiften meine Gedanken zu Ihnen hinüber, ich dachte: „Ach, wenn ich diesen Genuss doch in Gemeindschaft mit Ihnen haben könnte!“ Doch alles Wünschen war erfolglos. U. s. w.

(Aufsatz von Kindern, die nicht in Berlin waren. Oberklasse.)

Anrede an den Regenbogen.

Wie herrlich strahlst du, schöner Regenbogen! Du bist uns eine willkommene Naturerscheinung, ein Zeichen der Gnade und des Friedens. Du machst uns der Verheissung gewiss, dass hinfort keine Sündflut wieder kommen soll und nicht aufhören soll: Samen und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht. Wenn das schreckliche Gewitter gnädig vorüber ist, so erscheinst uns du Regenbogen als ein Bild des Segens. Bewundernswert ist dein prächtiger Farbenschmuck, in welchem man das Rot, Dunkel- und Hellgelb, Grün, Dunkel- und Hellblau und Violett erkennt. Gleich einer Brücke ohne Pfeiler umspannst du die ganze Erde. Du bist das Zeichen, welches Gott in die Wolken gesetzt hat, da er den Bund mit den Menschen geschlossen hat. Möchte ich das Gesetz erfüllen, dann strahlst du mir um so freundlicher entgegen.

(Aufsatz. Mittelklasse.)

Die Macht der Gewohnheit.

Wenn wir schreiben, so können wir nicht so halten wie es uns gesagt ist, sondern wir schreiben mit krummen Fingern, weil uns daran gewöhnt haben, dieses thun wir unbewusst. Wenn wir anders schreiben sollen, so fühlen wir uns unsicher und unlustig im Schreiben; oft kommen wir auch mit der Entschuldigung wir

könnten nicht anders. Da wir nun sagen wir könnten nicht anders, so müssen wir einem Zwange unterworfen sein, dies ist die Macht der Gewohnheit. Die Macht der Gewohnheit äussert sich also dadurch, dass wir Handlungen in ein und derselben Weise, unbewusst thun. Wir können nicht immer arbeiten, denn wir bedürfen der Ruhe wir können nicht immer hungern, denn wir bedürfen der Nahrung weil uns die Einrichtung unseres Körpers dazu zwingt, also ist unser Körper den Naturgesetzen unterworfen. Es sind die Folgen eines Zwanges, welcher sich in ein und derselben wiederholt und mit den Naturgesetzen Aehnlichkeit hat. Mit festem Willen können wir der Macht der Gewohnheit entgegentreten, aber den Naturgesetzen müssen wir unterliegen. Hat sich jemand das saubere Arbeiten angewöhnt und sieht die unsaubere Arbeit eines andern, so wird er darüber missmutig und möchte die unsaubere fremde Arbeit in eine saubere eigenarbeite Arbeit umarbeiten.

(Aufsatz. Oberklasse.)

Die drei Mauern.

Den Fall der ganzen Christenheit verursachten die drei von den Romanisten aufgeführten Mauern, durch welche sich dieselben vor jeder Reformation geschützt sahen. Die erste Mauer ist die Meinung, dass die geistliche Macht höher stehe als die weltliche. Unter der zweiten Mauer versteht man die Annahme, dass nur der Papst das Recht besitze, die Schrift auszulegen. Die dritte Mauer ist der falsche Glaube, dass es nur dem Papst erlaubt sei, Konzilien zu berufen. Luther erbittet sich von Gott zum Kampfe gegen die Romanisten eine von den Posaunen, durch welche Jericho zerstört worden ist, zum Umblasen der papiernen und strohenen Mauern der Romanisten, zum Losmachen der christlichen Ruten, damit sie wieder auf den rechten Weg zurückkehren.

(Aufsatz. Oberklasse.)

1. eigener 2. trockner 3. toter, uneigentlicher 4. Solawechsel. 5. Depositowechsel 6. Rectawechsel.

(Deutscher Unterricht bei Kindern aus dem Arbeiter- und dem Handwerkerstande nach Hentschel, „Geschäftsaufsätze“. Oberklasse.)

Sapienti sat! Die Beispiele sind alle neuesten Datums, damit man nicht glaube, so etwas komme in unserem lieben Vaterlande gegenwärtig doch wohl nicht mehr vor. Man bemühe sich nur einmal, den Schleier ein wenig zu lüften, der die Schulgeheimnisse jedem „profanen Auge“ verhüllt, und man wird noch viel Schlimmeres sehen. Viele sehen freilich nirgends etwas, im Gegenteil, sie lassen es sich nicht nehmen, dass auf solcher Schularbeit ein grosser Segen ruhe, und wenn sie den Nachweis bringen sollen, so stülpen sie über ihre schweren pädagogischen Sünden die Tarnkappe der formalen Bildung. So ist's am bequemsten. Diesen Blinden mangelt jene pädagogische Kardinalerkenntnis, die eben unserer ganzen Schulpraxis mangelt, dass nämlich Wort- und Sachvorstellung zwei grundverschiedene Dinge sind, die allerdings, gleichzeitig von der Seele aufgenommen und wiederholt gleichzeitig reproduziert, sich fest miteinander verknüpfen, so fest, dass sie schwer zu trennen und füreinander Reproduktionsmittel sind. Für das psychische Leben hat nur die Sachvorstellung Bedeutung, die ihrem Wesen nach mit dem Worte gar nichts zu thun hat; darum riefen auch all die alten pädagogischen Seher den Bildnern des menschlichen Geistes zu: „Gebt den Kindern Sachen, Sachen, dann die Worte! Lasst sie alles durch Erfahrung und Untersuchung gewinnen!“ So klar, so einfach, so leicht fasslich diese Sätze, man verstand sie nicht. Dass die Masse des Volkes Jahrhunderte gebraucht, um eine Wahrheit zu erkennen, ist erklärlich; dass aber die pädagogische Welt nach mehr als zweihundert Jahren den Sinn jener Forderung noch nicht gefasst hat, dass sie den eindringlichsten Mahnungen ihrer Führer zum Trotz das Gegenteil zum Fundament des Unterrichts macht, das ist schier unverständlich. Der einzelne Mensch sträubt sich mit Macht gegen die Erkenntnis seiner Fehler; hat die Gesamtheit etwa auch diese unlöbliche Eigenschaft? Die Schule giebt den Kindern gar keine Sachen; Worte, Worte, nichts als Worte sind es, die sie ihnen vorsetzt. Begriffe über Begriffe regnen herab auf die Köpfe

der Kleinen, die es sich aus Furcht vor den verhältnismässig gelinden Schulstrafen gefallen lassen, dass ihr Geist durch ein Gewirr von Wortlehren und Meinungen, durch Schall und Rede und Worte, durch die tausendfachen Künsteleien des Wortverkehrs und der Modelehrart gemartert wird. Sollte manch Erwachsener gewisse moderne Memorierstoffe sich einprägen, er würde sich sicherlich lieber einer Körperstrafe unterwerfen, und es ist wirklich zu bewundern, dass die Kinder, an welche solche und ähnliche Zumutungen in Menge gestellt werden, nicht in grösserem Masse von jener Möglichkeit, sich vom Memorieren und Reproduzieren aller Wortkünsteleien loszukaufen, Gebrauch machen.

Am ausgedehntesten wird der Wortkultus in dem sogenannten Religionsunterricht getrieben. Ein Kind, das gerade im Begriffe ist, seine Teilnahme von den Gestalten der Phantasie den Gestalten der wirklichen Welt zuzuwenden, soll den, der über allen Welten thront, erkennen, soll fühlen und verstehen können, was es heisst: „Ich bin der Herr, dein Gott, du sollst nicht andere Götter haben neben mir!?“ Bevor es einen Blick gethan hat in das Leben und Treiben der Menschen, soll es aus der Geschichte des jüdischen Volkes die Eigenschaften, die Regierung, die Vorsehung eines Gottes konstruieren, bevor es die Dinge kennt, in den Urgrund aller Dinge schauen können? Die sittlichen Lehren und Grundsätze eines Christus, die nach fast zwei Jahrtausenden noch zu hoch für den grössten Teil der Menschheit sind, soll unsere Jugend schon vom sechsten Jahre an mit Verständnis in sich aufnehmen? Und ein Kind soll sich gar vertiefen in die mystische Moral eines Tobias Clausnitzer, der er in dem Liede: „Liebster Jesu, wir sind hier, dich und dein Wort anzuhören“, Ausdruck gegeben hat? Die Seele eines sechsjährigen Kindes soll empfänglich sein für Worte wie: „Lenke Sinnen und Begier auf die süssen Himmelslehren! Unser Wissen und Verstand ist mit Finsternis

umhüllet, wo nicht deines Geistes Hand uns mit hellem Licht erfüllet! O du Glanz der Herrlichkeit, Licht vom Licht, aus Gott geboren!"? **Worte, Worte, nichts als Worte!** Und von solchen Anforderungen strotzt der Lehrplan, und seit Jahrzehnten hat man in dem Wahne geschwebt, durch den widersinnigsten Wortkultus aus Kindern gute Menschen machen zu können. Man hat gewusst, dass die Kinder nicht verstehen, was sie lesen und lernen müssen, und hat die gedächtnismässige Aneignung unverständlicher Worte mit einem späteren Verständnis entschuldigt, und auf diese fragliche Voraussetzung hin hat man sich über die natürliche religiöse Entwickelung hinweggesetzt, hat sie vollständig ignoriert, und so ist's denn gekommen, dass man den Kleinen, die kaum eines religiösen Gefühls, geschweige denn einer religiösen Erkenntnis fähig sind, religiöse Gedanken- und Gefühlswelten anderer und das fertige religiöse System der in den Anschauungen einer längst überwundenen Zeit gebildeten Kirchenväter aufzwingt! Das erwachende religiöse Sehnen sucht man dadurch zu befriedigen, dass man in dem Kinde Furcht vor einem Gotte erweckt, der das Böse bestraft und rächt, eine Furcht, die zur zweiten Natur wird und noch in der Todesstunde die Seele ängstigt und quält. So lange die Menschen die Begriffe „gut" und „böse" nicht von allen Seiten klar und bestimmt aufgefasst haben, ist jene Furcht nichts anderes als ein Mittel, die „armen Sünder" in kirchlicher Abhängigkeit zu erhalten; sie ist ein fauler Baum, der keine Frucht bringt. Wie abgestumpft unsere Kinder gegen unseren unnatürlichen Religionsunterricht sind, welcher Widerwille sie, wenn derselbe nicht durch die Persönlichkeit des Lehrers etwas abgeschwächt wird, für diesen Gegenstand erfüllt, davon giebt dem Erwachsenen vielleicht eine Erinnerung aus der eigenen Jugendzeit Kunde. Es würde der Druck, unter dem die Kinder seufzen, gerade hier noch deutlicher sich bemerkbar machen, wenn nicht die anderen Disciplinen in entsprechend unnatürlicher Weise, nur in

beschränkterem Umfange, auf die jugendlichen Seelen einwirkten.

In Thomas Platters Tagen, als die Grammatik das Scepter führte, mag es schlimm, sehr schlimm gewesen sein, heute ist's noch schlimmer. Wahrlich, wie unser Zeitalter ein verdammendes Urteil über die Folter des Körpers im Mittelalter spricht, so wird ein künftiges Jahrhundert die Gegenwart der Folter des Geistes anklagen! **Geistige Folter** — es ist kein zu scharfer Ausdruck für den modernen Unterricht. Wenn nicht dadurch, dass das Kind in einer grösseren Gemeinschaft lebt, einige Lichtstrahlen in die Schulräume fielen, es wäre gar zu grausig darin!

„Treibt Anschauung, Anschauung!" ruft Pestalozzi, „die Erkenntnis geht daraus hervor!" Was aber treibt die Schulpraxis? Nun, zwei Jahre lang allerdings Anschauung, aber nur so nebenbei und nur dem Namen nach und obendrein in einer Zeit, in der das Kind zur Konstruktion der wirklichen Welt wenig geneigt ist, und dann häuft sie sechs Jahre lang Kenntnisse auf Kenntnisse, Begriffe auf Begriffe, Gedanken auf Gedanken, unbekümmert darum, ob sich mit den Worten ein psychisches Gebilde verbindet, während das Umgekehrte ohne Zweifel weit richtiger wäre, nämlich sechs Jahre lang Anschauung, wirkliche sinnliche Anschauung, pestalozzische Anschauung und zwei Jahre lang Sammlung und Ordnung der dadurch gewonnenen psychischen Gebilde. **Sechs Jahre lang ein Gewirr von Wortkenntnissen! Es graut einem, wenn man daran denkt.** Und wie sieht es mit der Anschauung aus, die vorher zwei Jahre lang so nebenbei und vielleicht auch nachher hier und da ein wenig getrieben wird? Man weiss nur von einer Anschauung im realistischen Unterrichte, und da hat man zwar die Natur vor Augen; sie steht da in ihrer Pracht, in ihrer Fülle; ein Gang zu ihr, er wäre so gesund für Seele und Leib; aber nein, der jugendliche Geist, der

sich so mächtig zu ihr hingezogen fühlt, um sich an ihr zu bilden, wird gewaltsam von ihr abgeschlossen. Es wird — man weiss nicht aus welchem Grunde — jede Berührung mit der Aussenwelt, jedes Aufsuchen der Natur in ihrem eigenen Heim, jeder Verkehr mit ihr, jede Besichtigung ihres Lebens und Treibens ängstlich gemieden. Man verlangt, sie, die Natur, solle sich bequemen, auf ein Zauberwort des Lehrers in der Seele des Kindes zu erscheinen, und das thut sie nicht; sie kommt nicht zu uns, wir müssen sie aufsuchen. Wie unglücklich müssen doch die Verhältnisse gelegen haben, dass mit Blindheit geschlagene Pädagogen reussieren konnten in dem Streben, durch ein Konterfei der realen Welt diese selbst zu ersetzen! Man reisst die Gegenstände los aus ihrer Umgebung, ohne welche sie kein klares psychisches Bild ergeben, und bannt sie, die man in der Natur umsonst weit besser anschauen könnte, für teures Geld in Bücher oder auf einen Bogen Papier und setzt sie so den Kindern vor. Dass bei dem Vorzeigen eines Bildes helle Freude in den Augen der kleinen Schar blitzt, ist durchaus kein Zeichen für die Richtigkeit dieser methodischen Massnahme. Wie schlimm muss es um die ganze Praxis der Schule bestellt sein, wenn das Kind sich beim Anblick eines nicht selten ganz erbärmlichen Machwerks freuen kann! Wenn zwei- bis sechsjährige Kinder gern zu einem Bilderbuche greifen und sich lieber mit ihm als mit den wirklichen Gegenständen beschäftigen, so hat das seinen Grund in der dieser Lebensperiode eigenen Art der psychischen Thätigkeit. Später strebt die Seele nach dem direkten Genuss der Gegenstände der Natur und der Kunst, und die Befriedigung dieses Bedürfnisses, die ja zum teil von selbst erfolgt, verleiht ihr die Fähigkeit, Abbildungen der Natur vermittels der Phantasie auf die Wirklichkeit zu übertragen, sich diese nach dem Bilde zu rekonstruieren und später zu konstruieren, was ja Kindern und Erwachsenen immer eine gewisse Lust gewährt, und dies wird ihr um so besser gelingen, je mehr Hilfsmittel der Phantasie zugebote stehen. Wie gewinnt sie dieselben?

Nur durch sinnliche Anschauung. Wenn diese also der Seele vorenthalten ist, kann auch die Phantasie nicht arbeiten; folglich ist es widersinnig, im Unterricht den direkten Verkehr mit der Natur durch sogenannte Anschauungsmittel zu ersetzen. Die Seele erhält, da es ihr nicht möglich ist, das Bild auf die Wirklichkeit zu übertragen, nicht eine Vorstellung von dem wirklichen Gegenstande, sondern von dem Bilde, wenn dieses überhaupt nach einmaligem Anschauen einen Eindruck in der Seele zurücklässt, und damit sinkt das Bild in seiner Bedeutung für die Sache zum leeren Worte herab. Das Kind, das seine Studien im Bilderbuche macht, legt seinen Seeleninhalt in das Bild hinein. Seine Vorstellungen hat ihm die nächste Umgebung gegeben; jedes Bild, das entfernte Ähnlichkeit mit einem Hunde hat, muss also der Wauwau des Elternhauses oder der Nachbarschaft und in Gretchens Bilderbuch jedes Mädchen Gretchen sein, während allen grossen Personen entweder der Papa oder die Mama untergeschoben wird. Soll das Kind aber ein Bild auf die Wirklichkeit übertragen, so muss es eben die Wirklichkeit kennen, es muss die Aussenwelt mit den eigenen Sinnen betrachtet haben, und wenn der Unterricht nicht dafür gesorgt hat, dass das geschieht, sondern sich mit kühnem Sprunge über die pestalozzische Anschauung hinwegsetzt und aus Wort und Bild eine reale Welt in der Seele des Kindes konstruieren will, so kann sein Resultat eben nur ein kägliches sein. Leere Worte können ihres Lautes wegen des Kindes Interesse nur dann gefangen nehmen, wenn es mit dem Laute spielen und an demselben seine Sprachwerkzeuge üben will, für das geistige Leben aber haben sie nicht die geringste Bedeutung. Wozu soll das Kind eine Menge Gefässe mit sich herumschleppen, die keinen Inhalt haben? Sie sind ja nichts anderes als toter Ballast. Freilich werden sich die meisten später mit Inhalt füllen; aber mit den seelischen Gebilden haftet die Bezeichnung ganz von selbst; wozu denn die Worte mit einem unnötigen Kraftaufwande bis dahin mechanisch festhalten lassen? Die Natur scheut jede Kraftvergeudung, und sich selbst über-

lassen, würde es dem menschlichen Geiste gar nicht einfallen, sich dem Wortkultus zu ergeben. Man hat seit Pestalozzi dem Unterrichte gewaltige Massen begrifflichen Stoffes, einen Berg von leeren Kenntnissen, Regeln und Grundsätzen zur mechanischen Einprägung überwiesen; dem grammatischen und religiösen Verbalismus hat sich in neuester Zeit der realistische beigesellt. Nun ist die Unnatur, die in unsern Schulen herrscht, kein so mächtiger Faktor, dass dadurch eine geistige Entartung der Menschheit herbeigeführt würde. Von den ins Grab gesunkenen Generationen hat wahrscheinlich keine im Durchschnitt einen höheren geistigen Standpunkt inne gehabt, als die lebende, ja, es mag sich in dieser nach dem Entwickelungsgesetze gegen frühere Zeiten noch ein Fortschritt bemerkbar machen; allein es lässt sich doch nicht verkennen, dass eine Überanspannung des mechanischen Gedächtnisses der Emporbildung der Menschheit nicht förderlich ist und den Einzelnen nicht befähigt, die an ihn gestellten höhern Anforderungen zu erfüllen, und sicherlich geht alle Kraft, alle Zeit, die im Dienste der Unnatur vergeudet wird, der wahren Menschenbildung verloren. Ein im mechanischen Behalten gedrilltes Kind entgeht nicht der Gefahr, in seinen geistigen Funktionen auf der Stufe der Kindheit stehen zu bleiben, Sklave seiner sinnlichen Triebe und Begierden zu werden und in einem animalischen Sein seine menschliche Bestimmung zu verfehlen.

Damit ist keineswegs ausgesprochen, dass die Schule für die sittlichen Schäden der Zeit verantwortlich, dass eine Erschlaffung der geistigen Elasticität des Volkes ihr zuzuschreiben sei, wie man von gewisser Seite so gern glauben machen möchte. Dieser Vorwurf hätte erst dann eine gewisse Berechtigung, wenn nachgewiesen wäre, dass die Schule das sittlich Verwerfliche pflege, und das kann sie nicht thun, so lange nicht die Kulturgesellschaft, deren Äusserung sie ist, also der Staat, den moralischen Bankerott erlitten hat; sie wird im

Gegenteil, wenn das deutsche Volk einstmals seinem sittlichen Niedergange entgegengeht, die letzte Hüterin der höchsten und heiligsten Ideale der Menschheit, sie wird deren letztes Bollwerk sein. In der Wahl der Mittel, das Individuum emporzubilden, hat sie bisher geirrt; das ist die Ursache ihres gegenwärtigen Läuterungsprozesses; die Schuld aber trägt nicht sie, sondern der Staat, der ihr die Freiheit der Entwickelung genommen hat. Der Wortkultus mit seiner einseitigen Pflege des mechanischen Gedächtnisses lastet auf unsern Bildungsanstalten wie ein Alp, und sicherlich hätten Lehrer und Schüler längst diese unerträgliche Fessel abgeschüttelt, wenn es ihnen irgendwie möglich gewesen wäre. Dem eisernen „du musst“ gegenüber waren und sind sie ohnmächtig. Eingeengt durch Instruktionen und Gesetze, sind die Lehrer gezwungen, ihre Kraft an falscher Stelle zu verbrauchen, sich im Dienste der Unnatur aufzureiben. Derjenige, welcher in der „Werkstatt des Geistes anders als tagelöhnernd“ arbeitet, wird angesichts des Resultates all seiner Anstrengungen mit einem Unmut erfüllt, der ihm alle Arbeits- und Lebensfreudigkeit zu rauben geeignet ist, und wenn die Lehrerschaft immer gleichgiltiger wird gegen ihre hohe und edle Aufgabe, wenn sie sich vom Idealismus abwendet und ihren Beruf lediglich als ein Mittel zum Erwerb des täglichen Brotes ansieht, so ist es wahrlich nicht zu verwundern. Der Staat vernachlässigt die Wissenschaft der Pädagogik; er entzieht sich der Pflicht, die Schule in den Stand zu setzen, ihre Aufgabe zu lösen. Das Institut der nichtfachmännischen Schulinspektion und die Lehrerbildungsanstalten, welchen die Lösung des Problems der Erziehung überlassen ist, kultivieren die pädagogische Unnatur, und da sollte der Lehrer, der einseitig in der unterrichtlichen Technik dressierte Lehrer, die Idee der allgemeinen Menschenbildung erfassen und an ihrer Verwirklichung arbeiten? Und wenn wirklich so etwas von pestalozzischem Geiste seine Brust durchglüht, sind die herrschenden Zustände nicht ganz dazu angethan, ihn auf die Bahn des pädagogischen

Schlendrians zu drängen? Sobald er definitiv angestellt ist, sitzt er fest in seiner Stelle; ob er in der Schule arbeitet oder nicht; ob er weiterstrebt oder nicht einmal eine Fachzeitung liest; ob er unterrichtet oder dressiert; ob er von Begeisterung für seinen Beruf erfüllt ist oder ob er tagelöhnert; ob er „fertig ist", wenn die Thür seiner Werkstatt hinter ihm geschlossen, oder ob er daheim sich selbst Rechenschaft über sein Thun ablegt; ob er sich am wohlsten fühlt im pädagogischen Gespräch mit Kollegen oder ob er allem, was ihn an seinen Beruf erinnert, am liebsten aus dem Wege geht: es ist gleich, so oder so, sein Gehalt ist dasselbe, und ist mit seiner Stelle eine Skala verbunden, so steigt er, wenn die Zeit da ist, und da der Kampf ums Dasein gewöhnlich der einzige Faktor ist, der zum Weiterstreben im Berufe drängt, ihm aber dieser Kampf erspart bleibt, so ist nichts natürlicher, als dass er Pädagogik Pädagogik sein und die Dinge gehen lässt, wie sie eben gehen. Und wollte er auch zur Erlangung einer bessern Stelle sich den Ruf eines hervorragenden Pädagogen erwerben, was bliebe ihm anders übrig, als sich in die Arme der Unnatur zu werfen und sich in der Kultur des Verbalismus hervorzuthun? Wer bei Revisionen und öffentlichen Prüfungen aus den Kindern recht viele Namen, Daten und Zahlen herausfragen kann, ist ein tüchtiger Lehrer, und er ist um so tüchtiger, je fremder den Schulinspektoren und den Eltern das klingt, was sie zu hören bekommen. Können die Kinder die Nebenflüsse des La Plata oder die Biographie von Gellert, die unterordnenden Bindewörter oder die Ordnungen und Familien der Einsamenlapper, die Regierungszeiten der deutschen Kaiser oder die Reihe der Könige aus dem Hause Israel „hersagen", ja, dann haben sie viel gelernt, und der Lehrer, der der Jugend solche Kenntnisse beibringen kann, hat wirklich eine bessere Stelle und ein besseres Gehalt verdient! Man ziehe der Schule nur einmal die Zwangsjacke aus, in welcher sie seit mehr als einem halben Jahrhundert steckt, man ermögliche z. B. unter gewissen notwendigen Beschränkungen und Vorsichtsmassregeln seitens der

staatlichen Gesellschaft eine Konkurrenz auf dem Gebiete des Unterrichts, und die Idee der allgemeinen Menschenbildung wird im Erziehungsgeschäfte wieder mehr zur Geltung kommen. Die Unnatur würde das Feld nicht lange behaupten können; die Handwerker, die Tagelöhner würden verdrängt aus dem Lehrerstande; die pädagogischen Schlendriane müssten sich aufraffen aus ihrer Erstarrung und mit Anspannung aller Kraft am Erforschen des rechten Weges teilnehmen oder im Kampfe ums Dasein untergehen; die für die pädagogische Idee Begeisterten würden wieder die Führer werden in der Sache der Menschenbildung, wie es bis zum Anfange dieses Jahrhunderts der Fall war. Einen Pestalozzi hätte es nie gegeben, wäre das Schulwesen auf den Anstoss, den Comenius gab, so geordnet worden, wie es jetzt ist.

Die Einrichtung der Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung durch Falk war unter den obwaltenden Verhältnissen ohne Zweifel von grosser Bedeutung für den gesamten Volksschullehrerstand; zur Besserung des inneren Zustandes der Schule konnte sie jedoch nicht beitragen. Wenn auch durch das erwachte pädagogische Streben so mancher zur Bekanntschaft mit der pestalozzischen Idee geführt wurde, der Ausgestaltung derselben konnte Falks Schöpfung nicht förderlich sein, da sie zu sehr im Dienste der Unnatur stand. Da, wo ein Getriebe von oben geleitet wird, muss eine notwendige Reform auch oben ihren Anfang nehmen. So lange die Mitgliedschaft der Schulbehörden nicht von pädagogischer Durchbildung und pädagogischer Einsicht abhängig ist, hat eine Carriere, die von eben diesen Schulbehörden abhängig ist, keinen Wert für die Entwickelung des Schulwesens. Wo haben denn nur die bei der Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung als Examinatoren fungierenden Personen ihre pädagogische Bildung erhalten? Sind Theologen oder Philologen etwa eo ipso Pädagogen? Nach unserer Überzeugung durchaus

nicht. Dem Geiste der Kommission entspricht das Wesen jener Prüfungen: es ist nichts weniger als pädagogischer Art. Beim Mittelschulexamen sind die positiven Kenntnisse in zwei Unterrichtsfächern ausschlaggebend; pädagogische Bildung ist Nebensache! Bedenkt man nun, dass jeder Lehrer ein tüchtiges Wissen in allen Unterrichtsgegenständen der Volksschule haben muss und dass ein solches eine wesentliche Vorbedingung zum Studium seiner Berufswissenschaft ist, so muss dem Mittelschulexamen im Princip jede Berechtigung abgesprochen werden. Seine allgemeine Bildung hat sich der Lehrer in einer geeigneten allgemeinen Menschenbildungsanstalt zu erwerben, und erst, nachdem er dieselbe nachgewiesen, sollte er zum Besuche der pädagogischen Fachschule, in der „die Lehrkunst das Centrum aller Arbeit" ist, zugelassen werden. Wenn gegenwärtig den Lehrern ausser der pädagogischen Bildung vielfach auch das positive Wissen in den einzelnen Unterrichtsfächern fehlt, so liegt das eben an der verkehrten Art ihrer Vorbildung, und so lange die Lehrerbildungsfrage nicht befriedigend gelöst ist, mag die Einrichtung des Mittelschulexamens immerhin ihr Gutes wirken. Es leuchtet aber ein, dass sich so mancher sehr wohl das für dasselbe erforderliche statistische Material aneignen kann, ohne zum Lehrer tauglicher zu sein als zum Philologen oder zum Geistlichen.

Ebenso wenig wie die Prüfung für Mittelschullehrer kann die Prüfung für Rektoren eine pädagogische genannt werden. Angenommen, die Kommission sei eine pädagogisch durchgebildete, kann sie sich in einer Stunde — länger dauert gewöhnlich die Prüfung des Einzelnen nicht — von der Tüchtigkeit des Examinanden für ein so verantwortungsvolles Amt überzeugen, eines Examinanden, den sie bis dahin noch nie gesehen hat? Die Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft, und der Rektor muss ein allseitig gebildeter praktischer Pädagoge sein, kann da die Prüfung

mit einigen Fragen nach den Lehren und Grundsätzen der pädagogischen Theorie der Gegenwart abgethan werden? Gewiss nicht; gewöhnlich aber geht die Kommission auf den gegenwärtigen Standpunkt der Entwickelung der pädagogischen Idee gar nicht ein, weil sie sich selbst nicht zu demselben emporgehoben hat, und fragt lediglich nach pädagogischen Grundsätzen einer vergangenen Zeit, nach Namen und Daten, nach Definitionen, nach Inhaltsangaben, kurz, nach solchen Kenntnissen, wie sie die modernen pädagogischen Leitfäden und Lehrbücher darbieten, und darum sind derartige Kompendien meistens der Gegenstand des Studiums, nein, nicht des Studiums, sondern der gedächtnismässigen Einprägung seitens der Examinanden. So treibt auch hier, wie überall, der Verbalismus sein verderbliches Wesen. Gedächtnismässig angeeignete Kenntnisse sind noch lange keine pädagogische Erkenntnis, und daher kommt es denn, dass so mancher die Prüfung besteht, ohne von dem Wesen der allgemeinen Menschenbildung eine Ahnung zu haben, geschweige denn von ihr ergriffen zu sein, dass so mancher in Amt und Würden ist, der, anstatt seinen untergebenen Lehrern ein leuchtendes Vorbild pädagogischen Strebens zu sein, als Werkzeug der Unnatur jedes pädagogische Interesse im Keime zu ersticken sucht, dem alle diejenigen ein Dorn im Auge sind, deren Brust Begeisterung für das hohe Ziel der Erziehung erfüllt, und der durch vornehm schlaue Zurückhaltung seine pädagogische Impotenz verdecken möchte. Was würde man erleben, wenn man das Rektorexamen etwa folgendermassen gestaltete: Man lasse den Examinanden in einer ihm fremden mehrklassigen Schule hospitieren und zwar in allen Klassen in allen Fächern; über seine Beobachtungen und Erfahrungen möge er Bericht erstatten und die unterrichtlichen Massnahmen und seine etwa abweichenden Ansichten wissenschaftlich begründen!

Wie viele würden wohl ein solches Examen bestehen? Theologen und Philologen dürften kaum wagen, sich demselben zu unterziehen, und selbst unsere heutigen Rektoren und Schulinspektoren möchten manch ergötzliche Arbeit zutage fördern, wenn ihre Befähigung in dieser Weise erprobt würde! Woher aber die Männer nehmen, aus welchen sich die obigem Vorschlage entsprechende Prüfungskommission zusammensetzen liesse, so lange man sich in massgebenden Kreisen der Erkenntnis verschliesst, dass die Pädagogik eine Wissenschaft und die Lösung der pädagogischen Probleme Sache der Universität ist? Bis dahin hat die Carriere, welche den Lehrern durch Falk eröffnet ist, für die Entwickelung des Volksschulwesens nicht die Bedeutung, die sie haben könnte und müsste.

„In ferne Weiten wallet die irrende Menschheit". Die Schule verfolgt das erziehliche Ideal infolge ihrer verfrühten Organisation auf einem Wege, auf dem es nie zu erreichen ist. Das festgefügte, staatsseitig geordnete Schulwesen ist der Entwickelung und der Gestaltung reformatorischer Gedanken nicht günstig. Die Notwendigkeit einer Reform leuchtet zu wenig ein, weil die Idee der Emporbildung der Menschheit nur vereinzelt zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung gemacht worden ist. Herbart erarbeitete die psychologischen und ethischen Grundlagen des Unterrichts. Dieselben hätten von einer pädagogischen Wissenschaft entweder anerkannt oder zurückgewiesen werden müssen. Das ist bisher nicht geschehen, eben weil es an den Universitäten mit wenig Ausnahmen keine Lehrstühle der Pädagogik giebt; unter diesen Umständen ist es ganz erklärlich, dass von weniger kompetenter Seite aus Anstösse zur Umgestaltung des modernen Schulwesens gegeben werden, und zwar von der Seite, die am meisten unter dem Drucke der herrschenden Unnatur zu leiden hat. Die beiden Männer, welche als wissenschaftliche Autoritäten an der Verwirklichung der pestalozzischen Idee arbeiteten, Ziller und Stoy, stützten sich im wesentlichen auf Herbart, so dass die von diesem dargelegten Grundlagen

des Unterrichts wohl als die der allgemeinen Menschenbildung entsprechenden angesehen werden dürfen. Von Ziller und seinen Anhängern ist der erste praktische Versuch gemacht worden, das Ziel der Erziehung auf Herbartschen Grundlagen zu erreichen. Ob der Weg, den sie einschlugen, der richtige, ob es der einzige ist, der von da aus zum Ziele führt? Wir wollen sehen.

Die Entwickelungsperioden des menschlichen Geistes.

Durch die Übertragung des biogenetischen Grundgesetzes auf das geistige Leben ist Ziller zur Aufstellung seines Lehrplansystems geführt worden, indem er ungefähr folgendermassen urteilte:

Der Entwickelung des Individuums entspricht die Entwickelung der Menschheit. Die jüdische Geschichte, die uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, repräsentiert den Entwickelungsgang der Menschheit in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden. Mit jedem Fortschritte in der Kultur verbindet sich ein Fortschritt in der ethischen Entwickelung, das heisst der Entwickelung des individuellen Willens in seinem Verhältnis zu einem höheren. Etwa im achten Lebensjahre steht das Kind auf derselben Entwickelungsstufe, bei welcher die biblische Darstellung der Geschichte des jüdischen Volkes anhebt; denn zwischen Patriarchen und Gott einerseits und Kind und Eltern andererseits zeigt sich dasselbe Willensverhältnis: ein unbewusstes, instinktives Unterordnen des individuellen Willens unter einen höhern. Die weitere Entwickelung des jüdischen Volkswillens ist vorbildlich für die Entwickelung des individuellen Willens. Wie sich das Volk z. B. zur Zeit der Könige bewusst einem höhern Willen unterordnete, so später auch das Kind, und wenn ihm eine bewusste

Willensunterordnung in konkreter Gestalt gezeigt wird, so wird ihm das Emporsteigen zu dieser sittlichen Entwickelungsstufe wesentlich erleichtert. Darum ist nichts natürlicher, als dass in dem Unterrichte, der sich die sittliche Willensbildung zum Ziele setzt, den Kindern in der Geschichte des jüdischen Volkes ein Spiegelbild der eigenen Entwickelung vorgehalten wird; sie bildet mit dem Leben Jesu, der Apostel- und Reformationsgeschichte das Centrum des erziehenden Unterrichts vom achten Lebensjahre an.

In der Hauptsache gründet Ziller demnach sein System auf die Voraussetzung, dass das Individuum den Werdegang der Menschheit in kulturhistorischer resp. ethischer Beziehung wiederhole und der Werdegang der Menschheit der des jüdischen Volkes sei. Sollte darin nicht ein Irrtum liegen?

Im Kampfe ums Dasein hat sich der menschliche Geist entwickelt; im Kampfe ums Dasein wurde er zu gewissen Äusserungen gezwungen, welche wir Kulturerscheinungen nennen. In diesen Äusserungen übte und bildete er sich; sie wirkten zurück auf seine Gestaltung, so dass die Kulturentwickelung der Menschheit ebenso wohl als Resultat der Geistesentwickelung bezeichnet werden kann, wie diese als Resultat jener. Im menschlichen Geiste erhielten die gewaltigen Kulturepochen ein dauerndes Denkmal, ein Denkmal freilich ohne Inschrift; denn ihre materiellen Spuren verschwanden in dem geistigen Werdeprozess, den sie hervorriefen. Der Geist ward, er entwickelte sich; allein er gewann im Werden nicht die Fähigkeit, sich ohne besondere Veranlassung in Kulturerscheinungen zu äussern, aus sich selbst heraus das, wodurch er geworden, zu reproduzieren. Es finden sich in der geistigen Entwickelung des Individuums nicht die geringsten Anklänge an die kulturhistorische Entwickelung der Menschheit; kein Hang zum Nomadisieren oder sonst etwas Ähnliches verrät die „klassische Periode des Hirtenlebens“,

keine Äusserung des kindlichen Geistes erinnert an die Steinzeit, keine an die Bronzezeit. Die Entwickelung des Individuums ist eben keine kulturhistorische. Der civilisierte Mensch steigt nicht von selbst mit dem zunehmenden Alter von einer Kulturstufe zur andern, und wenn ihm Mutter Natur in unfreiwilliger Fürsorge jeden Tag den Tisch deckte, so würde er auf der untersten Stufe der Kultur stehen bleiben, ohne vielleicht gerade in den Zustand äusserster Roheit und Wildheit zurückzusinken. Ziller behauptet eine Übereinstimmung der individuellen mit der menschlichen Entwickelung in kulturhistorischer Beziehung, fasst aber in seiner Beweisführung nicht die Kultur in ihrem ganzen Umfange, sondern nur eine Seite derselben, und zwar die sittlich-religiöse, ins Auge.

Religionen und Weltanschauungen sind kulturhistorische Phänomene. Sie mögen in allen Weltteilen auf derselben Kulturstufe eine gewisse Ähnlichkeit haben und diejenigen der Steinzeit zum Beispiel überall dieselbe Übereinstimmung aufweisen wie diejenigen der Metallzeit, so dass von ihnen sehr wohl ein Schluss auf die jeweilige Kulturstufe gemacht werden könnte. Dem Inhalte nach fällt also die sittlich-religiöse Entwickelung mit der Kulturentwickelung zusammen; weist aber Ziller eine materiell-ethische Parallele zwischen Individuum und Menschheit nach? Nichts liegt ihm ferner als das, nirgends geht er auf das Werden des Sittengesetzes ein; er gründet merkwürdigerweise seine „Kulturstufen“ auf die formale Seite der ethischen Entwickelung, worunter die Art und Weise zu verstehen ist, wie sich der Wille dem Sittengesetz unterordnet, und gerade die formal-ethische Entwickelung hat mit der Kulturentwickelung nichts zu thun. Auf jeder Kulturstufe konnte sich der Mensch dem höheren Willen, wie immer dieser ihm entgegentrat, ob als Sittengesetz im Gewissen oder in einer Person verkörpert, in allen Formen unterordnen, aus Furcht, durch den Zwang der Natur, aus Liebe, aus Willkür, aus

innerer Freiheit, und nichts hindert uns anzunehmen, dass das auch geschehen sei. Mit der Erkenntnis des Guten musste der Wille in ein bestimmtes Verhältnis zu demselben treten, welches sich sehr wohl der innern Freiheit nähern konnte, ohne dass das Sittengesetz vollkommener wurde. Der Grad der Vollkommenheit des Sittengesetzes ist abhängig von der Höhe der Kultur. Darum kann man an das Sittengesetz der Baschkiren, eines Nomadenvolkes, keine hohen Ansprüche stellen. Sollten sie aber, eben weil sie ein Nomadenvolk sind, demselben nur unbewusst folgen, wie die nomadisierenden Juden im Patriarchenzeitalter es gethan haben sollen? Nicht gut denkbar; denn was aus dem Volke hervorgegangen, und das ist doch sein Sittengesetz, dessen wird es sich bewusst, ein unbewusstes Unterordnen verträgt sich nicht mit der Thatsache, dass ein Volk ein wenn auch noch so unvollkommenes Sittengesetz hat. Dass nun die Juden von allen Völkern eine Ausnahme gemacht und ihr Sittengesetz durch Inspiration direkt von Gott erhalten hätten, kann durch nichts bewiesen werden; selbst die theologische Wissenschaft hat diese Anschauung längst aufgegeben. Und wenn wir auch annehmen, Gott habe wirklich seinen Willen den Erzvätern direkt kundgethan, die Geschichte Jakobs und seiner Söhne zeigt nicht einen einzigen konkreten Fall, der das nach Ziller jene Kulturstufe charakterisierende Willensverhältnis veranschaulicht. Dem Jakob folgten die eigenen Kinder, so lange sie klein waren, unbewusst, wie alle Kinder den Eltern folgen; aber wie verhielten sich dieselben, als sie erwachsen waren? Die Söhne Jakobs sind nichts weniger als Repräsentanten des unbewussten Gehorsams; sie sind es ebenso wenig, wie die Geschichte des jüdischen Königtums eine konkrete Darstellung der bewussten Unterordnung unter den göttlichen Willen, wenn man sie nicht in der einen Thatsache, dem Übergang zur monarchischen Verfassung, erblicken will.

Die formal-ethische Entwickelung steht der Kulturentwickelung selbständig gegen-

über, und wenn unsere Kinder die formalen Entwickelungsstufen durchlaufen, so geschieht es an der Hand des Sittengesetzes, das die moderne Kulturgesellschaft als das ihrige anerkennt. Der Unterricht, der sich die Bildung des sittlichen Charakters zum Ziele setzt, muss darum von Anfang an dem zu bildenden Willen den höheren Willen, den Willen Gottes, in Gestalt der sittlichen Ideen, entgegenstellen. Veranlassen wir die Kinder, die sittlichen Begriffe unbewusst darzustellen, so sollen es die der Gegenwart, nicht der Vergangenheit, die christlichen, nicht die jüdischen sein, und führen wir die Kinder zur bewussten Einsicht in das Sittliche, so sollen sie lernen, wie wir im neunzehnten Jahrhundert nach Christi Geburt in Deutschland darüber denken, nicht wie man in jenen grauen Zeiten vor Christi Geburt, da ein Abraham oder ein Samuel lebte, im Morgenlande darüber dachte; denn die Auffassung des Sittlichen ist trotz mancher Übereinstimmung heute eine ganz andere wie damals. Der erziehende Unterricht bringt die sittlichen Begriffe, soweit es thunlich ist, nach ihrer psychologischen Nähe, und da wird es vielleicht geschehen, dass wir mit solchen beginnen, welche untergegangenen Völkern schon angehörten, und wenn die Geschichte derselben der Nachwelt einen bezüglichen konkreten Fall überliefert hat, so soll er uns bei der unterrichtlichen Behandlung des Begriffes willkommen sein.

Auch Zillers Annahme, dass die Entwickelung des jüdischen Volkes die der Menschheit sei, dürfte eine irrige sein.

Die Entwickelung der Menschheit ergiebt sich aus den Erscheinungen, in welchen sich alle Völker auf ihrem Entwickelungsgange berühren. Volk und Menschheit stehen im Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen, der Einzelvorstellung zum Begriff. Welche Verschiedenheit aber zeigt das Besondere! Die Entwickelung des einen Volkes hat oft sehr wenig Ähnlichkeit mit der eines andern; grundverschieden ist die der Germanen von der der Juden, und ein deutsches

Kind sollte die Geschichte des jüdischen Volkes durchlaufen müssen, um zu der gegenwärtigen Höhe der Kultur emporzusteigen? Weit richtiger wäre es noch gewesen, wenn Ziller mit Göthe angenommen hätte, die Jugend müsse immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Volkskultur, sofern damit die Kultur des eigenen Volkes gemeint ist, durchmachen. Doch wir haben gesehen, dass auch diese Annahme nicht aufrecht zu halten ist.

Ziller hat allem Anscheine nach das biogenetische Grundgesetz auf das geistige Leben übertragen und die Geschichte des jüdischen Volkes durchaus zum Mittelpunkte des Unterrichts erheben wollen, und beides lässt sich nicht vereinigen. Weil er zwischen Individuum und jüdischem Volke weder eine kulturhistorische Parallele im allgemeinen, noch eine materiell-ethische im besondern nachweisen konnte, zog er gewaltsam eine formal-ethische und identifizierte sie mit jenen beiden. Darin liegt sein Irrtum. Seine pädagogische Bedeutung ist gross, weit grösser als es gegenwärtig der Lehrerwelt bewusst ist; seine Verdienste um die wissenschaftliche Begründung der pädagogischen Theorie sichern ihm einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik; allein sein Lehrplansystem ruht auf einem unsicheren Fundamente, und das ist die falsche Wertschätzung der jüdischen Volksgeschichte. Sie, die so arm ist an wahrhaft sittlich-religiösen Momenten, die in gewissen Abschnitten nur dort zu verwerten ist, wo man der Abschreckungstheorie huldigt, die auf einem morgenländischen Schauplatze spielt und von einer unsern Kindern völlig fremden Denk- und Gefühlsweise getragen wird, sie konnte Ziller so begeistern, dass er sie zu einem Erziehungsmittel der Menschheit machte? War es falsche Pietät vor dem alten Testamente, von der er sich leiten liess? Oder griff er zu diesem Mittel, weil es das einzige war, das ihm zugebote stand? Doch was es immer gewesen sein mag, das ihn der jüdischen Geschichte in die Arme trieb, unbegreiflich bleibt es, dass weder seine

Anhänger noch seine Gegner seinen Irrtum erkannt haben und trotz ihrer erbitterten Fehde einmütig weiter in jüdischer Geschichte machen, die einen in konzentrischen Kreisen, die andern nicht.

Die Übertragung des biogenetischen Grundgesetzes auf die geistige Entwickelung ist unzweifelhaft richtig. Das Individuum wiederholt den Werdegang der Menschheit, indem der individuelle Geist in seiner Entwickelung durch dieselben Zustände hindurchgeht, die in der geistigen Entwickelung der Menschheit zur Erscheinung gekommen sind. Der geistige Zustand besteht in dem Verhältnis der Seele zur Aussenwelt. Aus dieser erhält sie durch Erfahrung und Umgang ihren Inhalt, ihr Leben, und nur insofern in ihrem Verhältnis zur Aussenwelt wesentliche Veränderungen eintreten, kann von geistigen Entwickelungsperioden geredet werden. Solche wesentlichen Veränderungen lassen sich nun zwar nicht in der Menschheit, wohl aber bei den einzelnen Völkern, aus welchen jene sich zusammensetzt, nachweisen, und ganz dieselben finden wir beim Individuum wieder, so dass zwischen beiden ein psychologischer Parallelismus herrscht.

Die geistigen Entwickelungsperioden, deren wir ausser der nicht inbetracht kommenden sprachlosen drei gefunden haben, charakterisieren sich folgendermassen;

Aus dem von der Aussenwelt empfangenen Inhalte baut die Seele

1. eine **imaginäre,**
2. eine **wirkliche,**
3. eine **mögliche**

Welt in sich auf.

Eine eigentümliche Auffassungsweise der Natur und des Menschenlebens ist's, der wir in der Kindheit des Menschen und in den Denksteinen aus der Kindheit der Menschen, den Märchen, begegnen. Die Aussenwelt wirkt auf die kindliche Seele mit all ihrer bunten Mannigfaltigkeit und ihrem bunten Wechsel; doch welche Vorstellungen immer aufgenommen werden mögen, drei

Begriffe sind es, die der Seele zunächst völlig fremd bleiben; Raum, Zeit und Kausalität, und daher konstruiert sie eine Welt, die, so natürlich sie dem Kinde selbst erscheint, allen Bedingungen der Natürlichkeit widerspricht. Die Vorstellungen, in räumlicher, zeitlicher und kausaler Beziehung ungebunden, werden beweglicher und vielseitiger verknüpfbar, so dass sie Verbindungen eingehen können, die in der Seele des Erwachsenen gar nicht vorkommen. Daraus folgt, dass wir nicht imstande sind, dem Kinde beim Assoziieren, Kombinieren und Reproduzieren zu folgen. Wir kennen weder seine Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen, noch seinen Vorstellungsverlauf. Die Wirklichkeit setzt den Seeleninhalt in Bewegung; sie giebt den Anstoss zum Ablauf der Vorstellungsreihen. Die Fussbank ward zum Mittelpunkte einer Gruppe von Vorstellungen, und die Wahrnehmung derselben verursacht die Reproduktion dieser Vorstellungen. In bunter Ordnung folgen sie aufeinander; schnell von einer zur andern springend, verliert sich die Seele ins Entfernteste, um alsbald wieder zum scheinbar Naheliegenden zurückzukehren; unermüdlich durchläuft sie dieselbe Reihe wieder, wobei es zu immer neuen Kombinationen kommt. Sehr oft ist es die Vorstellung „Wagen“, die durch die Wahrnehmung der Fussbank wachgerufen wird. Nun wird sie selbst zum Wagen, der am Bindfaden gezogen wird; ein Stock dient als Peitsche, und der Wagen wird geschlagen und behandelt wie ein Pferd; denn Pferd und Wagen sind dem Kinde ein einziger Gegenstand; er wird bald hierhin, bald dorthin gestellt, beladen und wieder abgeladen, umgeworfen und wieder aufgerichtet, und wehe dem, der sich einen Eingriff in des Kindes „Arbeit“ erlaubt! So geht es fort, bis diese Vorstellungsgruppe keinen Widerspruch mehr in der Seele findet, bis sie nicht mehr reizt und durch irgend welchen äusseren Anstoss eine andere in Bewegung gesetzt wird.

In diesem Spiel der Phantasie mit den Vorstellungen überträgt das Kind seine phantastische Innenwelt auf die Aussenwelt; es übt darin seine Geisteskräfte, assoziiert, reproduziert, kombiniert, urteilt und schliesst, und indem

die Aussenwelt auf die Seele zurückwirkt, zwingt sie diese zur Verbesserung und Befestigung der Vorstellungen und Vorstellungsreihen. Das Spiel der Kinder ist eine Arbeit an der Entwickelung des eigenen Geistes, eine Arbeit, in der sie nicht unterstützt sein wollen und in der wir sie nicht unterstützen können, es sei denn, dass wir der stockenden Seelenthätigkeit eine neue Anregung geben. Es kann vonseiten der Erwachsenen dazu beigetragen werden, dass die Aussenwelt auf die Seele einwirke und diese sich mit Vorstellungselementen fülle; das ist nicht unwesentlich, es ist aber auch alles, was gethan werden kann. In die Seelenthätigkeit selbst können wir nicht direkt eingreifen, weil wir nicht wissen, wie sie vorsichgeht. Keine Erinnerung an unser eigenes geistiges Leben auf der Kindheitsstufe ist uns geblieben; einen undurchdringlichen Schleier legt die Zeit allmählich über die erste geistige Entwickelungsperiode.

Wie sehr das Kind auch fortgezogen wird in seine eingebildete Welt, es verliert die Verbindung mit der Wirklichkeit nicht. Durch die fortwährende Einwirkung derselben auf die Seele wird deren Inhalt nicht nur geklärt, sondern auch in seinen Verknüpfungen in Abhängigkeit von den Bedingungen der wirklichen Welt gebracht. Die Vorstellungen ordnen sich nach dem Raume, der Zeit und dem kausalen Zusammenhange, und sicherlich ist es der erste dieser Begriffe, der zunächst an der phantastischen Welt rüttelt. Mit der wachsenden Erkenntnis des Wirklichen bricht sie zusammen, und eine andere Welt baut sich auf, die mit der früheren schliesslich so kontrastiert, dass keine Spur von dieser zurückbleibt. Wohl wird dem Kinde der Aufbau der wirklichen Welt dadurch erleichtert, dass die dazu notwendigen Geisteskräfte, besonders Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit und Phantasie, in der ersten Entwickelungsperiode geübt und bis zu einem gewissen Grade entwickelt sind; allein es bleibt immerhin eine lange und mühevolle Arbeit, sich in der Welt der Dinge zurechtzufinden und „ein Bild der Erscheinungen und eine Vorstellung von ihrem Zusammenhange“ zu gewinnen, eine Arbeit, die die ganze Lebenszeit ausfüllt. Unbegrenzt

erscheint das Bild der wirklichen Welt, das das Individuum teils durch eigene Erfahrung und eigenen Umgang, teils durch die nunmehr von den logischen Normen beherrschte Phantasie in sich aufzubauen bestrebt ist. Die Ordnung der Begriffe in der Zeit ergiebt sich aus dem Vorstellungsablauf ganz von selbst. Der Aufnahme der Begriffe der realen Welt, ihrer Ordnung nach Zeit und Raum folgt die Erkenntnis ihres kausalen Zusammenhanges; aus Naturerscheinungen werden Naturgesetze und aus Handlungen und Gesinnungen die Triebfedern menschlichen Wollens und Handelns abstrahiert.

Innerhalb dieser Stufe der begrifflichen Weltauffassung ist eine Förderung der geistigen Entwickelung, nachdem die Psychologie die Gesetze, nach welchen sie sich vollzieht, aufgefunden hat, wenn auch schwierig, so doch sehr wohl möglich und notwendig. Die Erkenntnis der gegebenen Welt soll das Individuum dem eigenen Zwecke dienstbar machen; dieser liegt in einer möglichen, einer idealen Welt. Zu einem idealen Gedanken- und Willensleben, wie es sein Zweck von ihm fordert, gelangt der Durchschnittsmensch nicht aus sich selber, wenigstens jetzt noch nicht. Nur die Edelsten und Besten erreichen die dritte Hauptstufe geistiger Entwickelung, die grosse Menge bleibt in der zweiten Entwickelungsperiode stehen, und, sich selber überlassen, dürften leicht noch einige Jahrtausende vergehen, ehe die individuelle Entwickelung mit dem Aufbau einer idealen Welt und der „ästhetischen Darstellung der Welt“ abschliesst. Das setzt die Erkenntnis der realen Welt voraus, indem diese die Elemente geben muss, aus welcher die von der Vernunft geleitete Phantasie ein Idealbild schafft, dessen Darstellung unser Zweck ist; wie weit aber die Menschen ohne Belehrung in der begrifflichen Weltauffassung zurückbleiben, lehrt ein Blick in den geistigen Zustand derjenigen, die, wie man zu sagen pflegt, wild aufwachsen. Wenn darum die Menschen der dritten geistigen Entwickelungsperiode sich schneller nähern sollen, als es auf natürlichem Wege geschehen kann, so ist ein absichtliches Einwirken unbedingt

geboten. Eine achtjährige Schulzeit reicht freilich nicht aus, um die gegebene Welt bis in ihre Tiefen zu erkennen; bis zur vollendeten begrifflichen Weltauffassung braucht das Individuum in seinem geistigen Werden aber auch nicht geführt zu sein, um mit der „ästhetischen Darstellung der Welt“ beginnen zu können. Niemals wird eine Entwickelungsperiode durchlaufen, ohne dass sich in derselben bereits die Anfänge der folgenden bemerkbar machten. Gelingt es uns, mit der Erkenntnis des Naheliegenden ein Interesse für Natur und Menschenleben zu wecken, so wird das Kind das individuelle und menschheitliche Idealbild, wenn es ihm seiner Fassungskraft gemäss und nicht zu früh vorgehalten wird, schon in der Ferne schauen und, durch den Unterricht im Wollen des Guten gestärkt, sein Streben den höchsten und edelsten Gütern zuwenden können. Der Mensch wird es können; ob es aber geschieht, ob in ihm die dritte geistige Entwickelungsperiode anbricht, bleibt allerdings bei der grossen Entfernung von derselben sehr fraglich, und wenn dieses Ziel auch nicht erreicht wird, eins leistet der Unterricht bestimmt: *es ist die Förderung des Geistes in dem Aufbau der begrifflichen Welt nach ihrer realen und ethischen Seite hin.*

Die erste geistige Entwickelungsperiode liegt in der Vergangenheit; ihr gehört das Kindheitsalter der Menschheit an. Wir können sie noch heute an tief stehenden Völkern und Volksschichten beobachten. Jedes Glied eines Kulturvolkes wiederholt sie, wenn es geistig gesund ist, und gebraucht dazu die *ersten sieben Jahre* seines Lebens. *In der zweiten Entwickelungsperiode stehen alle Kulturvölker und die einzelnen Individuen in der ganzen übrigen Zeit ihres Lebens*; ohne Zweifel wird sie sich allmählich mehr und mehr verkürzen und schliesslich den grössten Teil ihres gegenwärtigen Umfanges der dritten einräumen. *Diese liegt in der Zukunft*; sie wird im Individuum durch den erziehenden Unterricht erst angebahnt, und darum hat keine Kulturgesellschaft sie bis jetzt erreichen können.

Das ist die Kongruenz der Einzelentwickelung und der Gesamtentwickelung. Wie das Individuum wird, so ward die Menschheit, und in den Geistesheroen, in den Besten der Völker offenbart sich, wie die Menschheit werden wird. Diesen Parallelismus deutet auch Ziller in seinen Apperzeptionsstufen an, „die im kindlichen Geiste nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen“; in welchem Verhältnis sie zu den Kulturstufen stehen, darüber giebt er keinen Aufschluss. Er setzt, wie es scheint, ein Zusammenfallen beider Reihen voraus. Wir kennen keine Kulturstufen in der individuellen Entwickelung, sondern finden die Übereinstimmung derselben mit der Entwickelung der Menschheit lediglich in geistigen Zuständen.

Welche Bedeutung hat diese Erkenntnis für den Unterricht? Im sechsten Jahre seines Lebens wird das Kind in die Schulgemeinschaft aufgenommen, zu einer Zeit also, wo die erste geistige Entwickelungsperiode ihrem Ende entgegeneilt. Die phantastische Welt behauptet sich zwar noch im Kampfe mit der Wirklichkeit; allein sie weicht vor dieser schrittweise zurück. Anfangs arbeitet die Seele noch ohne die Begriffe Raum, Zeit und Kausalität; allmählich machen sich in ihrer Thätigkeit die Bedingungen der wirklichen Welt geltend. Es entsteht eine psychische Revolution, ein Konflikt zwischen dem Imaginären und dem Wirklichen, der damit endet, dass letzteres das Übergewicht erhält. Während dieses Überganges zur nächsten Periode muss die Seele noch mehr als sonst sich selbst überlassen bleiben. Wie wollte man auch den Prozess, der in ihr vorgeht, beschleunigen? Ihr eine phantastische Welt entgegenhalten? Das Kind fängt schon an, an ihr zu zweifeln und antwortet gar bald: Das ist ja gar nicht wahr! Oder eine wirkliche Welt? Das Kind mag sie noch nicht; sie ist ihm noch zu fremdartig, als dass es sich in ihr wohlfühlte. Die Gegenstände erregen noch immer nur dann sein Interesse, wenn es mit ihnen spielen kann. Sie anschauen, die Aufmerksamkeit auf sie konzentrieren, um Vorstellungen der Wirklichkeit zu

erhalten — nein, das kann es noch nicht; Katze und Hund sind ihm zum Spielen da, wie Puppe und Steckenpferd, zum Lernen nicht! Und in einer solchen geistigen Verfassung erhält die Schule das Kind. Was soll sie da mit ihm machen? Ausgeschlossen, völlig ausgeschlossen bleibt zunächst jedes direkte Einwirken auf die Bewegungen des Seelenlebens; mit der Bildung des Gedankenkreises, der eigentlichen Aufgabe des Unterrichts, kann noch nicht begonnen werden. Sehen wir uns einmal um, was im vorschulpflichtigen Alter, dem der grösste Teil der ersten Periode angehört, für die geistige Entwickelung gethan worden ist, oder, besser gesagt, was das Haus gethan haben sollte; denn im allgemeinen ist es mit seinen erziehlichen Aufgaben sehr wenig vertraut.

Das Kind nimmt seine Vorstellungselemente aus der wirklichen Welt. Ein reiches inneres Leben kann sich nur entfalten, wenn es der Phantasie an Baumaterial nicht fehlt. Dieses wird ihm zugeführt durch Bewegen unter und Spielen mit den Gegenständen der Aussenwelt, durch künstliche Spielzeuge und durch Bilderbücher. In den Märchen und Fabeln findet das Kind seine eigene innere Welt wieder; in sie kann es sich vertiefen, sie kann es nachbauen; darum müssen sie ihm als geistige Nahrung, als Übungsstücke für seine Geisteskräfte dargeboten werden. Und nun die Schule! Sie kann die Arbeit des Hauses nicht in vollem Umfange fortsetzen, denn ihr stehen dessen Mittel nicht zugebote; und sie darf sie nicht fortsetzen, wenigstens nicht intensiv fortsetzen, denn es beginnt in der Seele die Zeit des Konfliktes. Worin besteht denn aber ihre Aufgabe in den beiden ersten Schuljahren?

Die Kinder machen kleine Spaziergänge in der Welt der Dinge; sie bewegen sich unter ihnen und lassen sie auf sich einwirken, ohne sie zu betrachten; sie lernen ihre Namen, ohne ihre Merkmale ins Auge zu fassen; auf geeigneten Plätzen ergehen sie sich in geselligen Spielen und in der Klasse lauschen sie den Märchen, Fabeln und kindlichen Geschichten, die, ohne zu moralisieren, sittlich-religiöse Momente enthalten, an welchen sich das sittlich-religiöse Gefühl herausbilden kann. Ihnen

folgen, sobald die Seelenthätigkeit an die Bedingungen der wirklichen Welt anknüpft, also etwa im siebenten Lebensjahre, passende Sagen, die ja noch das Wunderbare und Übernatürliche lieben, denen dabei aber doch ein gewisses Wirkliches zugrunde liegt. Alles, was erzählt wird, muss so beschaffen sein, dass die Seele es aufnehmen kann; denn es soll ja nur erzählt, nicht etwa unterrichtlich behandelt werden. Das will das Kind noch nicht, da es noch in seiner eigenen Welt lebt. Es will „die schöne Geschichte“ sich erzählen lassen, sie mit dem Lehrer erzählen und auch wohl wiedererzählen, in seiner kindlichen Weise wiedererzählen, aber für die Gedanken, die der Lehrer dabei hat, dankt es. Stört dieser durch seine begriffliche Weisheit den Gedankenablauf des Kindes, so raubt er ihm mit der Freude an der Erzählung auch den Segen, den sie für die geistige Entwickelung haben könnte.

Aber mit geselligen Spielen, Spaziergängen und Erzählungen können doch die Unterrichtsstunden nicht ausgefüllt werden, wird man entgegenhalten, und was soll ausserdem an den vielen Tagen geschehen, an welchen die Witterung den Aufenthalt im Freien nicht gestattet?

Nun, es ist gut, dass uns während der beiden ersten Schuljahre recht viel Zeit zur anderweitigen Verwendung übrig bleibt; die Schule bedarf ihrer, um sich einer zwar untergeordneten, doch immerhin unerlässlichen Aufgabe zu entledigen, und an keiner Stelle könnte diese besser abgethan werden, als gerade hier. Die Kulturentwickelung hat neben der Sprache ein zweites Mittel zur Darstellung der Gedanken gezeitigt; diese sind nicht nur hörbar, sie sind auch sichtbar gemacht worden, und die sichtbaren Zeichen sind es, mit welchen die Schule die Kinder vollständig vertraut machen muss. Die Zeit, in welcher die Menschen recht gut ohne Lesen und Schreiben fertig werden konnten, ist vorüber, und wir müssen uns, so störend auch die Mitteilung der Lautzeichen in die unterrichtliche Arbeit eingreift, in das Unvermeidliche fügen und die Aneignung der rein mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in

den Lehrplan aufnehmen. Dem Lehrer ist und bleibt sie eine Last, die er nicht abzuschütteln vermag; es fragt sich nur, ob vielleicht eine Unterbrechung des erziehenden Unterrichts vermieden und den Kindern die lästige Beigabe wenig fühlbar gemacht werden kann. Die Antwort wird bejahend ausfallen. In den beiden ersten Schuljahren ist eine planmässige Bildung des Gedankenkreises noch nicht möglich; die Kinder befinden sich noch in der ersten Entwickelungsperiode; die Zeichen selbst sind ihnen Sachen, sie interessieren an sich. Wohlan, ergreifen wir diese günstige Gelegenheit, den Kindern ein notwendig gewordenes Mittel zur Aufnahme fremder und zur Darstellung eigener Gedanken in die Hand zu geben!

Und soviel Zeit steht uns in den beiden ersten Schuljahren zur Verfügung, dass wir noch eine andere unterrichtliche Arbeit, die ebenfalls nicht die Bildung des Gedankenkreises zum Zweck hat, beginnen können. Das Rechnen mit unbenannten Zahlen ist, genau betrachtet, auch nichts anderes als eine mechanische Thätigkeit, da die Menschen im allgemeinen von den Zahlengrössen jenseits der Vier nicht die geringste Vorstellung haben. Alles Rechnen geht hervor aus dem Zählen einer Einheit zu gegebenen Einheiten. Das Kind muss die Reihe der Zahlennamen ganz mechanisch lernen; es muss sich bewusst werden, dass jeder folgende Zahlenname eins mehr bedeutet als der vorhergehende. Diese Einsicht erhält es an der Reihe der Zahlennamen von 1 bis 10. Man lässt es auf den Spaziergängen des ersten Schuljahres gelegentlich konkrete Dinge im Umfange dieses Zahlenraumes zählen, lässt es die Reihen vorwärts und rückwärts durchlaufen und dadurch jene notwendige Einsicht ohne weiteres Zuthun gewinnen, so dass im zweiten Schuljahre das Zählen und Rechnen im Zahlenraume von 1 bis 100 folgen kann. Grundlegend sind die Operationen im Zahlenraume von 1 bis 10 bezw. bis 20. Eine Verbindung der Zahlvorstellungen mit den Sachvorstellungen ist, nachdem die Einsicht in die Operation auf konkreter Grundlage stattgefunden hat, ausgeschlossen, so lange die letzteren die ersteren noch verdunkeln und

dadurch die Erlangung einer möglichst grossen mechanischen Fertigkeit verhindern können.

Damit dürfte die Zeit, über welche die Schule in der ersten Entwickelungsperiode des Kindes frei verfügen kann, ausgefüllt sein. Das Kind tritt in das achte Lebensjahr, und in seiner Seele beginnt nunmehr der Aufbau der wirklichen Welt. Die aufzunehmenden Vorstellungen scheiden sich in eine reale und eine ethische Sphäre, wodurch der Unterricht, der den Aufbau fördern soll, sich naturgemäss in einen realen und einen ethischen gliedert. Er wird zum erziehenden Unterricht, wenn er die gewonnene Erkenntnis in den Dienst des sittlichen Wollens stellt. Wie das geschehen kann, ist ein pädagogisches Problem, zu dessen Lösung beizutragen, wir im folgenden versucht haben.

Der Zweck des Unterrichts.

Aus der Bestimmung der Menschheit, der ästhetischen Darstellung der Welt, ergiebt sich der Zweck des Unterrichts: die Bildung eines im Dienste sittlicher Ideen stehenden Willens. Das Willensideal legt die Menschheit in ein höchstes Wesen, in Gott. Er offenbart sich im innern Leben des Menschen, und da dieses, wie die Psychologie lehrt, in den beiden Vorstellungssphären ruht, so muss die naturgemässe Entwickelung derselben zur Erkenntnis Gottes, eine naturgemässe Förderung dieser Entwickelung zur tieferen Gotteserkenntnis führen. Daher ist jeder begriffliche Unterricht Religionsunterricht. Die Bearbeitung der ethischen Vorstellungssphäre führt zur Erkenntnis des Guten, des göttlichen Willens; je tiefer wir in denselben eindringen, um so mehr erkennen wir die Gottheit, und je vollkommener wir das erkannte Gute darstellen, um so gottähnlicher werden wir. Nicht minder trägt die Bearbeitung der realen Begriffswelt zur Erkenntnis Gottes bei. Der Mensch ahnt und fühlt ihn in seinen Werken. Er gewahrt, wie herrlich, wie erhaben, wie wunderbar die Schöpfung, wie gesetzmässig ihr Werdegang ist, und demütig beugt er sich vor dem, in dessen Wirken er einen Einblick gethan hat. Im Tempel, der nicht von Menschenhänden aufgerichtet ist, und nur da allein, lernt der Mensch den in Wahrheit verehren, der über allen Welten thront, den in Wahrheit lieben, der seine Sonne aufgehen lässt über Böse und Gute und regnen lässt über Gerechte und Ungerechte. Je tiefer der Mensch hineinschaut in Gottes Arbeitsstätte, um so höher erhebt er sich zu ihm. In dem Schauer, der jedes Gemüt ergreift

beim Anblick der Wunder der Natur, fühlt der Mensch die Nähe des Ewigen.

So vereinigt sich in Gott der Abschluss der theoretischen Erkenntnis auf ethischem wie auf realem Gebiete. Von zwei Seiten und auf zwei verschiedenen Wegen ringt sich der Schüler zu ihm empor, unbewusst, könnte man sagen; er fühlt nur, wie er ihm näher und näher kommt, bis er endlich im Lichte seiner Individualität in voller Klarheit das schaut, was allmählich in ihm Gestalt gewonnen.

Der Zweck des Menschen erfordert aber nicht nur ein Erkennen, sondern auch ein Wollen des Guten, ein Darstellen des Sittengesetzes. Das kann sowohl von einem Einzelnen als auch von einer Gesamtheit geschehen, deren Glieder die Einzelnen sind. Solche Gesamtheiten, welche sich die Verwirklichung der sittlichen Ideen zur Aufgabe gemacht haben, heissen Kulturgesellschaften, unter welchen der Staat die bedeutendste ist. Der ethische Unterricht giebt den Kindern den Anstoss zum Wollen und Handeln als Individuum und macht mit den Kulturgesellschaften bekannt, vor allem derjenigen staatlichen, in der das Individuum als Glied einer langen Kette zu wirken hat, belehrt über ihre Interessen, über ihr Arbeiten an der Versittlichung der Menschheit und weist auf die Stellung hin, die es innerhalb der Gesellschaft auszufüllen verpflichtet ist; denn aus dem Wesen der Kulturgesellschaft geht mit Notwendigkeit eine Teilung der Arbeit hervor. Die Befähigung, eine solche Stelle auszufüllen, erlangt der Mensch durch die Ausbildung seiner Geisteskräfte, deren Entwickelung und Entfaltung durch die Bearbeitung der realen und der ethischen Begriffswelt geschieht.

In der Berufsthätigkeit liegt also der Beitrag zur Kulturleistung der Gesamtheit. Die Berufsbildung ist nicht Sache der Erziehungsschule, allein sie wurzelt in der allgemeinen Bildung, die diese vermittelt. Sie gründet sich auf die Kenntnis der realen Welt, die bei dem Aufbau der realen Vorstellungssphäre gewonnen wird. Die Beziehung der Berufsbildung zur allgemeinen ist eine so innige, dass man die eine von der anderen nur in der

Theorie trennen kann. Der Mensch, der seinem Geiste durch die Erscheinungen seiner Umgebung Leben giebt, der in die mannigfaltigen Verhältnisse seiner Heimat hineinblickt, nicht, um sie im eigenen Interesse auszubeuten, sondern um ein Wesen zu werden, das sich über die Tierwelt erhebt, wo weist ihn die Natur an, für die Gesamtheit zu wirken? Wo wählt er den Platz, von dem aus er in die gesellschaftliche Gesamtthätigkeit eingreifen will? Wo anders als auf der Scholle, auf der er geboren ist. Wie er seinen Geist nach der Gegend gestaltet, in der er das Licht der Welt erblickte, so wählt er seinen Beruf nach den Beschäftigungen, zu welchen die Beschaffenheit der Gegend die Bewohner zwingt. Der Mann, der am Meere geboren, wird Fischer oder Schiffer und das Weib die Gefährtin eines Fischers oder Schiffers. Als Kinder lernen beide, um den Geist zu bilden, das Meer mit all seinen Erscheinungen kennen. Aus dem, was am Wasser, im Wasser, auf dem Grunde und auf der Oberfläche des Wassers ist und geschieht, aus den Erscheinungen an der Küste und den Beziehungen zwischen Mensch und Wasser baut sich der Strandbewohner eine Welt auf, seine Welt; die Kenntnisse, die dabei erworben, werden später im Berufe verwertet. Durch diesen wird ein Kind des Meeresstrandes nicht in eine ihm völlig fremde Sphäre hineingesetzt; ehe es ihn ergriff, war es im wesentlichen mit ihm vertraut. Dort, wo vorzugsweise Ackerbau getrieben wird, lernt das Kind die Beschäftigungen des Landmannes kennen; es beobachtet die Thätigkeiten auf dem Felde, betrachtet die Erzeugnisse des fruchtbaren Bodens und verfolgt ihre Verwertung; es erfährt von den Handwerken, die zum Ackerbau in enger Beziehung stehen, und von der Tierwelt, deren Dasein sich an die fruchtbare Erdoberfläche knüpft, und was das Kind zu seiner geistigen Ausbildung gelernt hat, wird es im späteren Leben verwenden; denn der in einer ackerbautreibenden Gegend Geborene wird unter hundert Fällen sicherlich neunzig Mal die Kultur des Bodens oder eine von ihr abhängige Beschäftigung als Arbeitsleistung für die Gesamtheit wählen. Ähnlich verhält es sich überall. Machen die Umstände es notwendig, uns zu trennen von unserer ersten

Umgebung und uns jenseits ihres Horizontes eine Stätte der Wirksamkeit zu suchen, so wird der in der Heimat vielseitig gebildete Geist sich mit Leichtigkeit in einer ihm bisher fremden Berufssphäre zurechtfinden.

So streben beide Unterrichtsgänge denselben Zielen zu: sie führen zur Erkenntnis Gottes und bereiten des Menschen Wirken als Individuum und als Glied der Kulturgesellschaft vor.

Die Konzentration des Unterrichts.

Aus den Ausführungen über die geistige Entwickelung des Menschen in dem Alter, da er der Schule anvertraut ist, geht hervor, dass alle unterrichtliche Thätigkeit zunächst auf eine Förderung in der begrifflichen Auffassung der Welt hinauslaufen muss. Wohlverstanden, auf eine Förderung! Längst hat die Welt ausgebreitet dagelegen vor dem geistigen Auge des Kindes; es hat schon darin gelesen, viel gelesen, aber nicht mit Verständnis, sondern rein mechanich. Es hat die Buchstaben der Welt kennen gelernt, jetzt will es sie zu Wörtern verbinden und deren Sinn ergründen, will die Welt „auffassen", so auffassen, wie sie ist. Das Kind will es; denn zum Wesen seiner Seele gehört der Trieb zur Thätigkeit; der Aufbau der begrifflichen Welt ist ein allgemeines geistiges Bedürfnis der Menschheit geworden, und darum strebt die Seele aus sich selber in dieser Richtung vorwärts. Sie arbeitet rastlos, unermüdlich, ohne dass sie dazu eines Antriebes bedarf; doch eins ist ihr versagt geblieben: sie kennt das Ziel ihrer Thätigkeit nicht. Ein weiter, weiter Umweg ist's, auf dem die Natur den menschlichen Geist von Erkenntnis zu Erkenntnis führt. Die Seele malt bald hier, bald dort an dem psychischen Bilde der begrifflichen Welt; ohne eine einzige Partie vollendet zu haben, wirft sie so ganz ohne Zwang an hundert anderen Stellen einige Pinselstriche hin und weiss nicht, dass die Farben während der Unterbrechungen erblassen und um so mehr erblassen, je länger die Arbeit an denselben Stellen unterbrochen wird. Müssen die Farben schon beim absichtlichen Aufbau der begrifflichen Welt wiederholt aufgetragen werden, wie

oft muss es erst geschehen, wenn derselbe eine halbe Penelopearbeit ist, indem die Zeit zumteil vernichtet, was die Seele entworfen. Ja, wäre diese sich ihres Zieles bewusst, sie würde gewiss geraderen Weges auf dasselbe lossteuern, allein das ist sie eben nicht. Sache des Lehrers aber, der den begrifflichen Aufbau der Welt im Kinde zu fördern hat, ist es, sich über das Ziel der seelischen Entwickelung und über den Weg, der zum Ziele führt, Klarheit zu verschaffen. Alle Um- und Irrwege, welche die Seele, sich selbst überlassen, geht, hat der erziehende Unterricht zu vermeiden; er hat anstelle der Unabsichtlichkeit und Planlosigkeit in ihrer Thätigkeit Absichtlichkeit und Planmässigkeit zu setzen, ihr die einzelnen Partieen der begrifflichen Welt nacheinander vorzuführen, dieselben in der psychischen Gesetzmässigkeit bearbeiten, aufnehmen und zu einem Gesamtbilde zusammenfassen zu lassen, eine Aufgabe, welche schon schwierig genug sein würde, wenn der begriffliche Inhalt dem Wesen nach ein gleichartiger wäre, was nicht der Fall ist, da sich der Vorstellungskreis in eine reale und eine ethische Sphäre scheidet, die beide, ihrem Wesen nach verschieden, eine selbständige Bearbeitung erfordern, wenn sie zur vollen Klarheit gelangen sollen. Daraus erwachsen dem Unterricht neue Schwierigkeiten, indem er nach zwei Seiten auseinandergehen und doch e i n e m Ziele zustreben muss.

Eine nähere Untersuchung der beiden Sphären ergiebt, dass sie keineswegs ganz unabhängig voneinander sind. Die ethische Begriffswelt ist an sich allerdings absolut; allein sie kann nur in der Verbindung der Elemente der realen Welt zur Erscheinung kommen. „Mutter, in die Heimat, finden, Krieger, tot, Grab, beten, am Grabe, aufsuchen, zurückkehren“ sind Begriffe der realen Welt; keine Spur des Sittlichen liegt darin. Man ordne und verbinde sie, — „ein Krieger kehrte in die Heimat zurück, fand die Mutter tot, suchte ihr Grab auf und betete am Grabe“ — und die Seele befindet sich in der ethischen Welt, vorausgesetzt, dass ihr die Begriffe Krieger, Heimat u. s. w. nicht fremd sind. Hat diese Beziehung der ethischen Vorstellungssphäre zur realen irgend welche Bedeutung für den Unterricht?

Leicht könnte es scheinen, als ob wir nur solche konkrete Darstellungen sittlicher Begriffe bringen dürften, deren reale Grundlage im Realunterricht gewonnen ist, oder aber, wenn wir den ethischen Unterrichtsgang für den vornehmsten und wichtigsten erklären und ihn demgemäss in das Centrum alles Unterrichts stellen, als ob wir hauptsächlich diejenigen realen Vorstellungsmassen bearbeiten müssten, die dort Verwendung finden.

Wollten wir aber mit der Darbietung des ethischen Anschauungsmaterials warten, bis alle darin vorkommenden realen Vorstellungen unterrichtlich bearbeitet wären, wir würden vielleicht garnicht damit beginnen können; keinesfalls würde es uns gelingen, im Kinde ein solches sittliches System aufzubauen, wie es die Gegenwart verlangt. Und wollten wir dem Realunterricht die zu bearbeitenden Vorstellungsmassen durch den ethischen Unterricht vorschreiben lassen, wir würden nie zur Abstraktion auch nur eines einzigen Naturgesetzes kommen, geschweige denn aus den Kindern tüchtige Glieder einer Kulturgesellschaft machen. Auf solchen Wegen würde man den Zweck des Unterrichts, die Bildung eines im Dienste sittlicher Ideen stehenden Willens, nie erreichen; denn dieser bedingt die Ausbildung beider Sphären. Was wir wollen, kann uns nur die ethische sagen, während die reale allein uns befähigt, als tüchtige und brauchbare Menschen das erkannte Sittliche darstellen zu können.

Wie ist es nun möglich, bei der angedeuteten Abhängigkeit der ethischen Begriffswelt von der realen die erstere auszubilden, ohne dass im realistischen Unterrichte auf sie Rücksicht genommen wird? Das Kind hat in seiner Seele, wenn es die Dinge nach Raum, Zeit und Kausalität zu ordnen beginnt, bereits ein Bild seiner nächsten Umgebung, das mehr unvollkommen als unvollständig ist. Fast alle realen heimatkundlichen Vorstellungen sind vorhanden; sie sind dunkel, unklar, zeigen nur die gröbsten Umrisse, allein sie sind da. Was wir dem Kinde bei der Bearbeitung des heimatlichen Anschauungskreises als vollständig neu zuführen können, ist wenig, sehr wenig. Es kennt den Teil der Welt, den

es überblicken kann, schon insofern, als es sich bei den sprachlichen Zeichen der Dinge etwas denken kann. Jedes Wort, das sich auf den kindlichen Erfahrungskreis bezieht, ruft eine Vorstellung wach. Wir können demnach dem Kinde sehr wohl konkrete Verhältnisse in Worten darbieten, ohne dass die betreffenden Vorstellungen im Realunterricht bearbeitet sind, nur dürfen wir nicht verlangen, dass die Reproduktion derselben eine unveränderte oder eine möglichst getreue sei. Und ist es zur Auffassung einer Erzählung notwendig, dass mit jedem Worte ein der Wirklichkeit kongruentes Bild ins Bewusstsein tritt? Gewiss nicht; die Allgemeinvorstellungen, und seien sie noch so dunkel, genügen dazu vollständig; wie könnte sonst das Kind einer „schönen Geschichte“ mit Interesse folgen? Nur eine Voraussetzung hat die Erzählung zu erfüllen: sie muss sich in der heimatlichen Vorstellungswelt bewegen, da das Kind andere Allgemeinvorstellungen, als die vom Anschauungskreise gegebenen, nicht hat. Wird das sittliche Anschauungsmaterial nach diesem Gesichtspunkte ausgewählt, so ist der ethische Unterricht ganz unabhängig von dem realistischen; nur zwei Begriffe sind es, deren reale Grundlagen im Realunterrichte gewonnen sein wollen: Liebe zur Heimat und Liebe zum Vaterlande. Hier muss der eine Unterrichtsgang den andern berücksichtigen, die eine Begriffsreihe in die andere eingreifen. Die Vorstellungen, welche die Begriffe „Heimat“ und „Vaterland“ ausmachen, müssen bearbeitet sein und sich klar und fest in die Seele gesenkt haben, um das erregen zu können, was wir Heimatsgefühl und Vaterlandsliebe nennen. Zwar dürfte ersteres schon aus den vorhandenen Allgemeinvorstellungen hervorgehen, aber so tief kann es doch nicht sein, als wenn die einzelnen Bilder in voller Klarheit vor dem geistigen Auge stehen, wenn das Kind trauten Umgang gepflogen hat mit allem, was Berg und Thal, Wald und Feld, Wiese und Bach, Haus und Hof, Strasse und Garten ihm darbot. Der Mensch lernt freilich die Dinge erst schätzen, wenn er sie nicht mehr besitzt, und so wird auch die Seele vom Heimatsgefühl und von der Liebe zum Vater-

lande erst dann so recht erfüllt werden, wenn „es fortgeht zum fremden Strand," oder wenn der Heimat und dem Vaterlande Gefahr droht; aber wie sich jene Begriffe äussern, kann die Schule sehr wohl erkennen lassen und dadurch die Grundlage zu ihrer Bildung in der Seele des Kindes legen.

Die Unabhängigkeit des ethischen Unterrichts von dem realistischen hat also hauptsächlich darin ihren Grund, dass die konkreten Darstellungen sittlicher Begriffe aufgefasst werden können, sobald die Elemente derselben als Allgemeinvorstellungen bekannt sind. Sie sind bekannt, wenn der heimatliche Anschauungskreis die reale Grundlage bildet. Damit ist jedoch die Frage nach dem Verhältnis der beiden Unterrichtsgänge zueinander noch nicht erledigt.

Jeder Gegenstand der Aussenwelt übt einen gewissen Reiz auf die Seele aus, der um so schwächer wird, je öfter er sich wiederholt, bis schliesslich die Seele gar nicht mehr zum Widerspruch herausgefordert wird: s i e h a t s i c h a n d e n G e g e n s t a n d g e w ö h n t. Wir gehen an Personen und Gegenständen vorüber, ohne sie zu bemerken; erst mit einer Veränderung ihres gewöhnlichen Bildes reizen sie von neuem. Einmal, zweimal, vielleicht noch öfter ziehen sie unsere Aufmerksamkeit auf sich, und dann „fallen sie nicht mehr auf." Ähnlich ist's mit den reproduzierten Allgemeinvorstellungen. Sie hängen anfangs mit den Objekten, durch deren Einwirkung auf die Seele sie entstanden sind, so eng zusammen, dass bei ihrer Reproduktion diese bestimmten Objekte ins Bewusstsein treten und all die Vorstellungsreihen durchlaufen werden, zu welchen sie Anknüpfungspunkte geben. Das Kind denkt, wenn es das Wort „Hund" hört, an den eigenen Hund daheim im Elternhaus, mit dem es Stunden und Tage verbracht hat, der sein Gefährte, sein Spielgenosse gewesen ist und als der alleinige Mittelpunkt der Seelenthätigkeit sein Sinnen und Trachten ausgefüllt hat, und alle Vorstellungen, welche sich um d i e s e n Hund konzentrieren, können bei dem Worte „Hund" reproduziert werden, so lange die Seele dieser Vorstellung nicht gewohnt ist. Tritt der Zustand des

Gewohntseins ein, so löst sich die Allgemeinvorstellung von den bezüglichen Objekten los; sie wird unabhängig und verliert dadurch die Kraft, das Interesse der Seele für sich in Anspruch zu nehmen. Es ist wohl zu merken, dass hier nur von Allgemein- und nicht von Einzelvorstellungen die Rede ist; diese können selbstverständlich nicht objektiviert werden. Spricht jemand von seiner Mutter, so hat er ein ganz bestimmtes Bild im Bewusstsein, was nicht der Fall sein soll, wenn er von der Mutter überhaupt spricht. Mit welchem Zeitpunkte die Loslösung der Allgemeinvorstellungen beginnt, dürfte schwer zu bestimmen sein. Sie findet ohne Zweifel ganz allmählich statt und schreitet von den psychologisch nahen zu den entfernteren fort. Je mehr sich das Kind unter den Dingen der realen Welt bewegt, je mehr gleichartige Eindrücke also auf die Seele einwirken können, je schärfer es die Einzelvorstellungen ins Auge zu fassen hat und je öfter es zur begrifflichen Abstraktion veranlasst wird, um so leichter heben sich die Allgemeinvorstellungen ab.

Mit diesen psychologischen Thatsachen haben wir auch im ethischen Unterricht zu rechnen. So lange die Allgemeinvorstellungen noch nicht von den Objekten losgelöst sind, kann sich die Seele nicht in die konkrete Darstellung eines sittlichen Begriffes vertiefen. Sie kann die Verbindung der Elemente derselben nicht erfassen, da sie Gefahr läuft, sich durch eben diese Elemente in Vorstellungsreihen zu verlieren, die mit der konkreten Darstellung nichts zu thun haben. Wenn wir mit dem Kinde das Gedicht „Der Löwe in Florenz“ aufbauen wollen und es dabei an den Löwen denkt, den es einmal in der Menagerie auf dem Jahrmarkte gesehen, und wenn letzterer mit all seinen bunten Bildern das Interesse gefangen nimmt, dann ist's vorbei mit der Aufmerksamkeit des Kindes; wir mögen fragen, was wir wollen, seine Seele arbeitet nicht mit, und schwerlich gelingt es uns, sie wieder zu gemeinsamer Arbeit zurückzuführen. Man schilt das Kind dann wohl zerstreut oder einen Träumer, und doch ist sein Seelenzustand nur zu natürlich, da die Allgemeinvorstellung noch zu

sehr mit der realen Welt verwachsen war und diese infolgedessen einen stärkeren Reiz auf die Seele ausübte als unsere ethische Darstellung.

Die Objektivierung der Allgemeinvorstellungen fällt dem Realuntericht anheim, nicht als ob dazu besondere unterrichtliche Massnahmen notwendig wären, nein, sie geht bei der planmässigen Bearbeitung der realen Begriffswelt ganz von selbst vor sich. Indem wir die Kinder hinausführen in die Welt der Dinge und die Objekte anschauen und vergleichen lassen, damit die Seelengebilde die zur weitern Verwendung erforderliche Klarheit und Deutlichkeit erhalten, muss die Seele zu Allgemeinvorstellungen gelangen, die nicht mehr an bestimmte Objekte gebunden sind. Der Realunterricht arbeitet dem ethischen Unterrichte vor, aber es geschieht, ohne dass auf diesen Rücksicht genommen wird; denn der Gang des ersteren würde ganz derselbe sein, wenn keine ethische Begriffswelt aufzubauen wäre. Mehr als zwei Jahre dürfte die Vorarbeit nicht in Anspruch nehmen. Wir setzen voraus, dass im Laufe dieser Zeit die Allgemeinvorstellungen so weit frei geworden sind, dass die Seele mit Hilfe der Phantasie die sittliche Handlung durchleben kann, und lassen demnach zwei Jahre nach Beginn des Realunterrichts den ethischen eintreten. Ist die Auswahl des sittlichen Anschauungsmaterials von dem Gesichtspunkte aus erfolgt, dass die Schauplätze der Handlungen aus dem kindlichen Erfahrungskreise heraus konstruiert werden können, so kann der Unterricht seinen ungestörten Fortgang nehmen. Wir kommen nicht in die Lage, ihn durch realistische Belehrungen unterbrechen zu müssen. Das Kind hat in seinem Seeleninhalte die zum Aufbau der Handlungen notwendigen apperzipierenden Vorstellungsmassen, die auf der Stufe der Analyse in die Helle des Bewusstseins gehoben werden. Dass mit der Objektivierung die Allgemeinvorstellungen zugleich eine grössere Klarheit erhalten haben, ist für die seelische Thätigkeit im ethischen Unterrichte von grossem Werte, indem die grössere Klarheit der äussern Umstände eine grössere Vertiefung in die Triebfedern der Handlung ermöglicht.

Nach diesen Überlegungen müssen wir die beiden Unterrichtsgänge für selbständig und unabhängig voneinander erklären. Die Beziehung der beiden Vorstellungssphären zueinander bedingt weiter nichts als ein zeitliches Zurücksetzen des ethischen Unterrichts um ungefähr zwei Jahre. Von einem planmässigen Ineinandergreifen der fraglichen Begriffsreihen oder irgend welcher absichtlichen Rücksichtnahme des einen Unterrichtsganges auf den andern kann nicht die Rede sein, und da darin das Wesen der Konzentration besteht, so weisen wir die Notwendigkeit einer Konzentration des realistischen und des ethischen Unterrichts zurück. Eine andere Frage ist's, ob sie innerhalb der einzelnen Unterrichtsgänge eintreten kann und muss. Untersuchen wir zunächst den ethischen nach dieser Seite hin.

Wir haben es mit einer Begriffsreihe zu thun, deren Glieder einfach und einander koordiniert sind: Mutterliebe, Geschwisterliebe, Elternliebe, Gehorsam, Freundschaft u. s. w. u. s. w. Sie lassen sich nicht auflösen in eine Reihe untergeordneter Begriffe, wohl aber nach höhern Begriffen, wie Wohlwollen, Recht, innerer Freiheit, zusammenfassen. Wir bringen die ganze ethische Begriffsreihe zur Anschauung und setzen sie zu der bezüglichen höheren in Beziehung. Zur Konzentration fehlen alle notwendigen Bedingungen.

Wie stellt sich der Realunterricht dazu? Die reale Begriffswelt weist eine grosse Mannigfaltigkeit einander über- und untergeordneter Begriffsreihen auf. Die Reihe der Naturgesetze ist die höchste Begriffsreihe, zu welcher der Mensch in der Erkenntnis des Realen gelangt; sie bildet den Schlussstein im Aufbau der realen Begriffswelt. Die Erkenntnis der wichtigsten derselben ist eine sittliche Notwendigkeit; sie ist unerlässlich für denjenigen, dessen Wirkungskreis in der realen Welt liegt. Die Gesetze äussern sich teils in und an einzelnen Objekten, teils in den Beziehungen derselben zueinander. Ehe sie selbst erkannt werden können, müssen demnach die Objekte bekannt sein, an welche sie gebunden sind. Die Gesamtheit der Objekte, deren Beziehungen zuein-

ander gesetzmässige sind, nennen wir Lebensgemeinschaft. Das räumliche Nebeneinander ihrer Objekte erscheint in der Seele als Vorstellungsreihe oder Vorstellungsgruppe. Wasser, Luft, gewisse Tiere, Pflanzen und Mineralien machen die Lebensgemeinschaft Bach aus. Das Kind braucht die Glieder der Reihen und Gruppen nicht aufzählen zu können; sie haften schon, so weit es erforderlich ist, wenn es nur wiederholt z. B. zum Bach hingeführt worden ist. Die Reihen und Gruppen sind gegeben, das scharfe Bild der einzelnen Objekte will erarbeitet sein. Eine klare Vorstellung derselben entsteht nicht dadurch, dass das Auge einigemal darüber hinweggleitet, sondern dadurch, dass sie zum Gegenstande der willkürlichen Aufmerksamkeit gemacht werden. Deshalb ist die Betrachtung des Objektes Sache des Unterrichts. Mit der Aufnahme scharfer und dauernder psychischen Bilder vermindert sich zugleich der Reiz, den die Objekte auf die Seele ausüben und damit wird der Erkenntnis der Gesetze Raum geschaffen. Das Kind sieht den Fisch im Wasser. Wird es durch sein Äusseres oder seine Bewegungen gefesselt, so hat die Seele wenig Aufmerksamkeit für uns übrig, wenn wir auf die Beziehung des Wasseraufenthaltes zur Gestalt hinweisen wollen.

Zur unterrichtlichen Betrachtung wählen wir natürlich nur solche Objekte, auf welche die in den Lebensgemeinschaften zu entwickelnden Gesetze hinweisen. Das Kind gewöhnt sich allmählich an ein scharfes Beobachten und wird befähigt, das einmal geweckte Interesse auch an anderen Gegenständen und Erscheinungen zu bethätigen.

Das klare psychische Bild eines Einzelobjekts (oder mehrerer) entsteht durch Vereinigung einer Reihe von Eigenschaften, Thätigkeiten, Zuständen und Beziehungen. Nur auf die wichtigsten wird bei der unterrichtlichen Betrachtung hingewiesen, und das sind die, aus welchen die Kinder die Gesetzmässigkeit der Natur erkennen sollen. Welcher Art auch die zur Wahrnehmung bestimmten Erscheinungen sein mögen, diejenigen, welche im psychischen Bilde naturgemäss vereinigt sind, dürfen im Unterrichte nicht auseinandergerissen werden. Das Zertrennen der Teile eines einheitlich gegebenen Seelen-

gebildes führt zur Verdunkelung und zur Verwirrung des Seeleninhaltes. Der Mensch verliert mit der natürlichen Ordnung des Gedankenkreises die Herrschaft über denselben, und wird er gar zu konfus gemacht, dann tritt der Zustand ein, den man mit Stumpfsinn bezeichnet. Es ist ebenso unnatürlich, die physikalischen Erscheinungen, die das Wasser neben andern zeigt, abzusondern und getrennt im systematischen Physikunterrichte zu betrachten, wie die Kuh in die Zoologie, ihre Nahrung in die Botanik und ihren Stall oder die Wiese, auf der sie weidet, in die Geographie zu verweisen. Darum gruppieren wir um die Objekte alles, was an ihnen beobachtet werden soll. Das ist die erste Seite der Konzentration des Unterrichts; sie hebt die bisher gebräuchliche lektionsplanmässige Einteilung des Realunterrichts in Naturgeschichte, Physik, Chemie und Geographie auf.

Einer eingehenderen unterrichtlichen Bearbeitung bedürfen in Rücksicht auf des Menschen Wirken in der Kulturgesellschaft die Zahl- und Raumvorstellungen, und diese Bearbeitung erfordert einen selbständigen Gang, weil dabei ein Fortschritt von einfachen zu zusammengesetzten Vorstellungsverhältnissen stattfindet und die Erkenntnis der letzteren die der ersteren voraussetzt. Die bezüglichen Vorstellungen lösen sich ab von den realistischen Sachvorstellungen; wir begegnen ihnen bei jedem Objekte, das im Realunterricht zur Anschauung gelangt. Die Kastanie z. B. hat gewöhnlich ein siebenfingeriges Blatt, ihre Fruchthülle ist eine Hohlkugel, ihr Stamm ein Cylinder und rund. Allein in der erforderlichen Deutlichkeit treten sie nicht überall hervor, da die Auswahl der realistischen Begriffsreihe nach Gesichtspunkten erfolgt, die nicht gerade deutliche Zahl- und Raum- resp. Formvorstellungen bedingen. Wir schieben deshalb da, wo sich eine Notwendigkeit herausstellt, solche Objekte ein, an welchen sie mit Leichtigkeit gewonnen werden können. An die Aufnahme der Vorstellungen schliesst sich die weitere Bearbeitung derselben; damit zweigt sich vom eigentlichen Realunterrichte der Unterricht im Rechnen, in der

Raumlehre und im Zeichnen ab. Das Kind erhält nähere Kenntnis von den besonderen Zahlenformen und den Verbindungen der abstrakten Zahlvorstellungen; es wird bekannt gemacht mit den Eigentümlichkeiten und den Gesetzen der Raumgrössen und mit ihrer Berechnung und übt sich in der Darstellung und in der Nachbildung der Formen.

Die Gewinnung der Zahlvorstellungen geschieht bereits im ersten Schuljahre auf konkreter Grundlage, soweit es für die Operationen mit ganzen Zahlen notwendig ist. Es brauchen zu diesem Zwecke keine besonderen Objekte unterrichtlich betrachtet zu werden, da alle Dinge in der Natur in der Zahl erscheinen. Im Rechenunterrichte wird das Kind zunächst mit den vier Grundrechnungsarten mit abstrakten ganzen Zahlen vertraut gemacht; alsdann folgt das Rechnen mit benannten ganzen Zahlen. Die Zahlvorstellungen treten in Verbindung mit solchen Sachvorstellungen auf, mit denen sie auch im praktischen Leben am häufigsten verbunden werden: es sind die Mass-, Münz-, Gewichts- und Zähleinheiten; diese müssen bis dahin im Realunterrichte bezw. im Unterricht in der Raumlehre zur Anschauung gebracht sein. Die angewandten Aufgaben weisen uns ebenfalls auf den Realunterricht hin, indem Teile der Lebensgemeinschaften die geeignetsten Sachgebiete für das Rechnen abgeben, nicht nur weil durch den Anschluss an dieselben die Beziehung zum praktischen Leben nicht verloren geht, sondern auch deshalb, weil das Kind die Verhältnisse, die es berechnen soll, erst dann klar erfassen kann, wenn es die bezüglichen Sachvorstellungen gewonnen hat, und weil ausserdem noch durch das Verweilen in einem Gebiete das unpsychologische Jagen aus einem Gedankenkreise in den andern vermieden wird. Zuerst werden heimatliche Sachgebiete, wie Materialwarenladen, Markt, Bäckerei, Fischerei, rechnerisch durchgearbeitet und zwar so, dass die Aufgaben weder Dezimalzahlen, noch gewöhnliche Brüche enthalten. Von der Heimat wendet sich der Kinder Blick zu den staatlichen Lebensgemeinschaften. Während es ein Bild von Deutschland zu gewinnen sucht, erfolgt auf konkreter

Grundlage die Einführung in das Dezimalsystem und in die Bruchrechnung, der sich das Rechnen mit abstrakten Dezimalzahlen und abstrakten Brüchen anschliesst. Die Übungen werden bis zur mechanischen Sicherheit in den Operationen fortgesetzt. Nunmehr können die angewandten Aufgaben, deren Sachgebiete Teile der staatlichen Lebensgemeinschaften sind, ohne jene Beschränkung gestellt werden. Bergbau, Gewerbe, Industrie, Fischerei, Schifffahrt, Handel, Verkehr, kurz alles, was dem praktischen Leben Aufgaben stellt, wird in den Kreis der rechnerischen Betrachtung gezogen, wobei man natürlich nicht ausser acht lassen darf, dass die Volksschule allgemeine Menschenbildungsanstalt und nicht Vorbereitungsschule für bestimmte Berufsarten ist. Da die Sachgebiete der einzelnen Länder nicht gerade wesentlich verschieden voneinander sind, so ist uns die Möglichkeit gegeben, dasselbe Gebiet in der vom Leben geforderten Vielseitigkeit durchzuarbeiten, ohne gerade bis zur Ermüdung bei demselben zu verweilen. Es brauchen z. B., wenn den Kindern ein Bild vom Weinbau am Rhein gegeben ist, die darauf bezüglichen Aufgaben nicht in der möglichen Mannigfaltigkeit gestellt zu werden, weil sich bei Frankreich, Österreich, Spanien wiederum Gelegenheit bietet, dieses Gebiet im Rechenunterrichte mit den Kindern durchzuwandern.

Die Raumvorstellungen lassen sich nicht wie die Zahlvorstellungen an beliebigen Objekten gewinnen. Wir halten deshalb im heimatlichen Anschauungskreise Umschau nach besonders charakteristischen Körpern und überweisen sie dem Realunterrichte, der sie sonst vielleicht nicht berücksichtigen würde, zur Betrachtung. Ist deren auch keine grosse Auswahl vorhanden, einen Würfel, ein Prisma, einen Cylinder, eine Pyramide, einen Kegel und eine Kugel wird man sicherlich herausfinden aus der Zahl der Dinge, die der Mensch um sich erblickt. Die weitere Bearbeitung der Raumvorstellungen geschieht an den Anschauungsobjekten nachgebildeten Modellen; sie endet mit der Entwickelung der Körperberechnung. Die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse führt wieder zum heimatlichen Anschauungskreise zurück. Die Kinder berechnen die Raumgrössen, die sich dazu eignen;

ganz vortrefflich werden sich „das Feld im Herbst“ und „der Bauplatz“ ausnutzen lassen.

Die Begrenzungen der Flächen und der Körper lösen sich als Formen von den Sachvorstellungen ab. Der Realunterricht liefert der Seele eine ganze Reihe derselben, da bei den Einzelbetrachtungen sehr oft auf die Form als eines der wesentlichen Merkmale der Objekte hingewiesen wird. Man darf schon im Interesse der Geschmacksbildung nicht versäumen, schöne Formen mit der ganzen ihnen innewohnenden Kraft auf die Seele wirken zu lassen, und an solchen ist die Natur wahrlich nicht arm. Die Zeichenkunst bildet die Naturformen auf ebener Fläche nach und schafft durch Kombination ihrer Elemente neue Formen. Gegenwärtig verlangt das praktische Leben fast in allen seinen Zweigen eine grössere oder geringere Fertigkeit im Zeichnen, so dass der Unterricht in demselben der Erziehungsschule zugewiesen werden muss. Er beschränkt sich auf die Darstellung der Formelemente und ihrer leichteren Kombinationen. Erstere, die gerade und die gebogene Linie, werden naturgemäss da gewonnen, wo sie am klarsten hervortreten, und das thun sie ohne Zweifel an den Objekten, von welchen der Unterricht in der Raumlehre ausgeht. Kombinationen gerader, gebogener, gerader und gebogener Linien werden den Kindern vom Lehrer gegeben; bei ihrer Auswahl ist stets auf die Geschmacksbildung Rücksicht zu nehmen. Finden sich entsprechende im heimatlichen Anschauungskreise, so darf ihre Anschauung, auch wenn keine Nachbildung erfolgen soll, nicht unterlassen werden, damit die Kinder sich der Beziehung des Unterrichts zum praktischen Leben bewusst werden; denn nur seinetwegen wird in der Schule gezeichnet und nicht etwa, um den Geschmack zu bilden. Dazu kann der Zeichenunterricht nur in geringem Masse beitragen, jedenfalls nicht mehr als etwa der Realunterricht, die Sprache, die Poesie, der Gesang oder die Gewöhnung an Sauberkeit Ordnung, gute Manieren u. dergl.

Man sieht, wie die Beziehungen der Zahl- und Raumresp. Formenvorstellungen zu den Sachvorstellungen ein

Ineinandergreifen des Unterrichts im Rechnen, in der Raumlehre, im Zeichnen und des Realunterrichts bedingen. Das ist die zweite wesentliche Seite der Konzentration des Unterrichts.

Für alle Seelengebilde, ethische wie reale, hat der menschliche Geist Zeichen geschaffen; es sind die Wörter, die auf zweierlei Weise, lautlich und schriftlich, dargestellt werden können. Bezeichnen wir die psychischen Bilder mit Sachvorstellungen und ihre Zeichen mit Wortvorstellungen, so erhalten wir zwei Vorstellungsreihen, die in ihrer ganzen Länge zusammenfallen. Das Ursprüngliche ist die Sachvorstellung; mit ihr wird die Wortvorstellung derartig verbunden, dass die eine die andere reproduziert. Die Fähigkeit, die Schriftzeichen zu verstehen, darzustellen und zu verwenden, erhält das Kind im Unterrichte, während es die Sprechfähigkeit mit zur Schule bringt, ebenso einen seinem Seeleninhalte entsprechenden Wortschatz. Nur dort, wo jener bereichert wird, und das geschieht beim Aufbau der realen und der ethischen Begriffswelt, kann auch dieser bereichert werden; denn Gefässe ohne Inhalt aufnehmen, ist wider die Natur der Seele. Wortwissen ist Afterwissen. Die grössere Klarheit der Vorstellungen, die im Unterrichte gewonnen wird, äussert sich in einer grössern Sprachgewandtheit, da die Leichtigkeit der Satzbildung aus der vielseitigen Verknüpfung der Vorstellungen hervorgeht. Gedanken aussprechen kann nur der, der Gedanken hat. Der schriftlichen Darstellung derselben stellen sich nicht geringe Schwierigkeiten entgegen, mit welchen wir in der Schule zu rechnen und zu kämpfen haben. Der Abstand der Sprache von der Schrift ist in den modernen Sprachen ein ziemlich grosser; darum will die richtige Wiedergabe der Sprachlaute durch die Schriftzeichen gelernt sein. Ferner sind die Beugung und die Aneinanderreihung der Wörter zu Sätzen gewissen Regeln unterworfen. Das Kind, das vor seinem Eintritt in die Schule richtig sprechen gelernt hat, wendet sie an. Wie aber, wenn es nicht richtig spricht? Dann muss die Schule wieder gut zu machen suchen, was das Elternhaus verschuldet hat; sie muss ausser den orthographischen noch

grammatische Übungen anstellen. Wir haben uns also im erziehenden Unterrichte mit der Wortvorstellungsreihe, ausser dass wir einzelne Glieder derselben darzubieten haben, noch insofern zu befassen, als wir sie orthographisch und grammatisch bearbeiten müssen. Wann und wie geschieht das?

Des Kindes Gedankenschatz ist's, der richtig dargestellt werden soll. Sein Interesse kann sich den Wortvorstellungen erst dann zuwenden, wenn es zur Herrschaft über die Sachvorstellungen gelangt ist. Es gewinnt dieselben im realistischen und ethischen Unterrichte und wird sofort zur mündlichen und schriftlichen Fixierung der gewonnenen Gedanken veranlasst. Diese Zusammenfassungen scheinen die natürlichen Anknüpfungspunkte für die notwendigen orthographischen und grammatischen Übungen zu sein. Die schriftliche Darstellung der Gedanken setzt die richtige Wiedergabe der Sprachlaute durch die Schriftzeichen voraus; kann sie aber bis dahin verschoben werden, wo das Kind mit der Orthographie nicht mehr auf feindlichem Fusse lebt? Gewiss nicht, da die schriftlichen Arbeiten wesentlich zur Klärung der Gedanken beitragen, und es wichtiger ist, dass der Mensch klar und scharf denken, als dass er ohne Fehler schreiben lernt. Die schriftlichen Zusammenfassungen beginnen im dritten Schuljahr mit dem Realunterrichte. Was das Kind an den angeschauten Objekten betrachtet hat, schreibt es nieder, zunächst in wenigen einfachen Sätzen. Die Rechtschreibung derselben ist in den beiden ersten Schuljahren vorbereitet. Mit dem Erlernen des mechanischen Lesens ist das Erlernen des mechanischen Schreibens verbunden. Lässt sich dieser Zweck an sinnvollen Wortbildern erreichen, und das ist der Fall, so darf man nicht zu sinnlosen seine Zuflucht nehmen, obwohl für die Kinder in dieser Beziehung noch kein Unterschied vorhanden sein dürfte. Ihnen ist das Wortbild ein Bild; es ist ihnen nicht das Zeichen einer Sache, sondern selbst eine Sache. Was es bedeutet, interessiert sie zunächst nicht. Da jedoch ausser dem Bestreben, nach dem phonetischen Principe zu schreiben, das eine Kind mehr, das andere weniger, aber immerhin eine nicht unbedeutende Anzahl

Wortbilder mit zur nächsten Stufe bringt, so dürfen schon aus diesem Grunde keine sinnlosen Buchstabenverbindungen dargeboten werden. Dass sich in den beiden ersten Schuljahren viele Wortbilder dauernd einprägen, hat darin seinen Grund, dass dieselben entweder sehr oft oder in Reihen wie „Kamm, Damm, Lamm, Stamm“ zur Anschauung gelangen. Diese Reihen sind ausser den Abschreibeübungen, die besonders im zweiten Schuljahre sorgfältig gepflegt werden müssen, die wichtigsten und mächtigsten Stützen der Orthographie.

Nun ist noch eine psychologische Thatsache wohl zu beachten. Ist das Wortbild selbst eine Sache, so wendet sich ihm allein das Interesse der Seele zu; es steht im Vordergrunde des Bewusstseins und wird deshalb vom Kinde leicht richtig dargestellt. Sobald aber das Wort zum Zeichen einer Sache wird und die bezügliche Vorstellung in den Vordergrund tritt, wird das Wortbild verdunkelt, und seine Schreibung ist, falls das Kind noch nicht zur bewussten Herrschaft über dieselbe gelangt ist, nicht mehr so sicher wie vordem. Darum hat der Lehrer nach jeder mündlichen und vor jeder schriftlichen Zusammenfassung der Gedanken die Aufmerksamkeit von den Sachvorstellungen auf die Wortbilder zu lenken, die etwa verdunkelt sein könnten. Er lässt sie reproduzieren und schreibt sie, wenn nötig, an die Tafel, und dann lässt er vor allem überall da, wo sich Anknüpfungspunkte darbieten, für die Orthographie wichtige Wortreihen bilden. Das eine Kind nimmt aus seinem Sprachschatze dieses, das andere jenes Glied der bezüglichen Reihe wie „der Fluss, die Flüsse, die Nuss, die Nüsse, das Ross, die Rosse, der Kuss, die Küsse u. s. w. u. s. w.“ Auch Reihen, bei denen Laut und Zeichen sich decken, bedürfen zu ihrer Befestigung der Reproduktion. Der Lehrer regt an, giebt aber nichts; denn die Kinder wollen nicht seinen Sprachschatz oder gar den eines orthographischen Leitfadenautors schreiben lernen, sondern ihren eigenen. Im Laufe von einigen Jahren können alle Wortbilder, die das Kind gebraucht, um seinen Seeleninhalt darzustellen, wiederholt vorgeführt und befestigt sein. Alsdann wird der Orthographie nur

noch dann besondere Aufmerksamkeit zu widmen sein, wenn das Kind für neue Vorstellungen ihm bisher völlig fremde Wortbilder erhält. Wird dasselbe, orthographisch so gebildet, seinen Sprachschatz richtig schreiben können, wenn es ins Leben tritt? Im allgemeinen, ja. Wird es jedes Wort schreiben können, das ein deutscher Mund gesprochen oder eine deutsche Hand geschrieben hat? Nein, und das ist auch nicht nötig; ist ein orthographisches Interesse da, so wird in zweifelhaften Fällen die richtige Schreibung schon gesucht und gefunden werden.

An die Bemerkungen über die orthographischen Übungen schliessen wir eine Bitte. Wenn man die Schule von oben herab einmal wieder mit einer neuen Rechtschreibung beglücken will, dann möge man vor allen Dingen die Bevorzugung der Hauptwörter bezüglich der Anfangsbuchstaben fallen und bei allen andern Änderungen sich nur von dem phonetischen Principe leiten lassen. Eine solche Reform würde Lehrern und Schülern eine nebensächliche Arbeit erleichtern und dem erziehenden Unterrichte zugute kommen.

Wir haben anerkannt, dass in der Schule gewisse grammatische Übungen angestellt werden müsssen, da die wenigsten Kinder ihren Sprachschatz grammatisch richtig darstellen können, reden aber keineswegs dem systematischen Sonderunterricht in der deutschen Grammatik das Wort. Diesem weisen wir die Schulthür; er ist lange genug eine Folter des kindlichen Geistes in der Volksschule gewesen. Einen praktischen Wert legt man der Grammatik schon längst nicht mehr bei. Die Erfahrung hat gelehrt, dass sich das richtige Sprechen durch Regeln nicht erzwingen lässt, selbst wenn sie nach der Abstraktion aus konkreten Beispielen wochenlang alle Tage memoriert werden. Es fällt auch keinem ein, zu behaupten, grammatisches Wissen sei notwendig, um sich in den Reichtum und in die Pracht der Muttersprache zu vertiefen. Und setzt ein guter Stil etwa die genaue Kenntnis der Grammatik voraus? Wer sich litterarisch beschäftigen will, wird sie allerdings kaum entbehren können, obschon ein Walther von der Vogelweide von Grammatik wahrscheinlich keine Ahnung

gehabt hat und selbst ein Schiller in derselben nicht so bewandert gewesen sein dürfte wie mancher Schüler der modernen Volksschulen, zumal es vor hundert Jahren noch keinen „Wetzel" gab. Jedenfalls können unsere Volksschüler das, was sie einstmals zu schreiben haben, sehr wohl ohne grammatische Kenntnisse in ein gutes Deutsch kleiden. Selbst einen Einblick in den Bau der Muttersprache vermag der grammatische Unterricht unsern Schülern nicht zu geben; denn wie kann von ihnen ein Denken über die Sprache erwartet werden, wenn sie erst in der Sprache denken lernen wollen? Wie kann das Kind über Wort- und Satzverhältnisse nachdenken, die es gar nicht gebraucht, gar nicht hat und deren Sinn es bei der Lektüre nur aus dem Zusammenhange ahnt! Nicht einmal die Wortformen erwecken sein Interesse, da es viel zu sehr in der realen Welt lebt, um sich mit solchen abstrakten Dingen zu befassen. Es dekliniert und konjugiert, wenn es seine Gedanken ausdrückt, ganz richtig; dass aber z. B. die Thätigkeitswörter in den einfachen Zeiten die zweite Person Singularis durch Anhängung von st, t oder est bilden, ist ihm gleichgiltig. Die auf das Reale gerichtete Seele weist diese nüchterne, für sie inhaltleere Erkenntnis zurück. Vor dem vierzehnten Lebensjahre und vielleicht noch darüber hinaus fehlt dem Kinde jede Apperzeptionsfähigkeit für grammatische Kenntnisse; darum haben viele Erwachsene, obwohl sie Jahre lang in deutscher Grammatik unterrichtet worden sind, keine Ahnung mehr von Stamm- und Wurzelwörtern, von Grund- und Mittelform, von Subjekt und adverbialer Bestimmung, von Personen- und Sachobjekt, von Satzverbindung und Satzgefüge, von Subjektiv- und Objektivsätzen und all den gelehrten Sachen, die sie einstmals sinnlos zu lernen gezwungen wurden, und man rede sich nur nicht ein, dass, wenn auch alle positiven Kenntnisse vergessen würden, doch der Geist geschärft, das Kind im Urteilen und Schliessen u. s. w. geübt sei. Das ist nichts weniger als eine geistige Übung, wenn mit Begriffen operiert wird, die der Seele völlig fremd sind, und fremd sind selbst zehn- bis zwölfjährigen Kindern nicht selten

Begriffe wie Gegenstand, Aussage, Eigenschaft, Thätigkeit, Gegenwart, Vergangenheit, Ergänzung, geschweige denn Begriffe wie Hauptsatz, Nebensatz, Satzverbindung, indem, trotzdem, mithin, obgleich, bevor und unzählige andere, mit welchen man in der Schule um sich wirft, als wären sie schon mit der Muttermilch eingesogen. Das achtjährige Kind, das, dem Zwange gehorchend, nicht dem eigenen Triebe, zur Grammatikstunde gelernt hat: „Subjekt oder Satzgegenstand ist derjenige Satzteil, von welchem etwas ausgesagt wird," ist berechtigt, den Lehrer wegen eines Vergehens an seiner Seele anzuklagen. Das ist ja der beste Weg, nicht den jugendlichen Geist zu schärfen, sondern ihn zu lähmen, abzustumpfen, zu martern.

Das richtige Sprechen ist Sache der Gewöhnung, nicht der Belehrung. Darum ist während des ganzen Unterrichts streng darauf zu halten, dass die Antworten in gutem Deutsch gegeben werden. Da, wo leicht gefehlt wird, wie beim Gebrauch der Präpositionen oder der transitiven Zeitwörter, müssen grammatische Reihen gebildet werden, zu welchen wiederum die mündlichen oder schriftlichen Zusammenfassungen die natürlichen Anknüpfungspunkte darbieten, da bei ihnen die Fehler am leichtesten zum Vorschein kommen. Solche Reihen sind: „Er sitzt auf dem Dache; er sitzt auf dem Baume; er sitzt auf der Mauer; er sitzt auf dem Hause", oder: „Gieb mir die Blume; gieb mir das Bild; gieb mir die Feder; gieb mir die Hand!" Dass „auf" auf die Frage wo? den Dativ nach sich hat, ist eine Regel, deren sich das Kind beim Sprechen ebenso wenig bewusst wird, wie der, dass „geben" mit einem Dativ- und einem Accusativobjekt verbunden wird.

Die schriftliche Darstellung der Gedanken verlangt noch mehr Rücksichtnahme auf die Grammatik als die mündliche, und man hat besonders der Interpunktion wegen grammatischen Sonderunterricht für unerlässlich gehalten. Allein wir können recht wohl ohne denselben auskommen. Bei den ersten Zusammenfassungen im Realunterricht drückt das Kind seinen Seeleninhalt in einfachen Sätzen aus, die es in der Erzählung durch

„und“, dem es gewöhnlich noch ein „da“ hinzufügt, verbindet, nicht etwa um sie zu koordinieren, sondern um der zeitlichen Aufeinanderfolge der Gedanken Ausdruck zu geben, vielleicht auch um den Zeitraum auszufüllen, den es gebraucht, um den neuen Gedanken zu fassen. Da darauf zu halten ist, dass in der schriftlichen Darstellung dieses „und da“ vermieden wird, so kennt das Kind anfangs kein anderes Interpunktionszeichen als den Punkt, durch den es die Sätze trennt. Will man durchaus Belehrungen über die Satzteile geben, so möge man es nach der schriftlichen Zusammenfassung an den von den Kindern selbst gebildeten Sätzen thun. Haben sie ihren Seeleninhalt längere Zeit in einfachen Sätzen dargestellt, so kann man wohl annehmen, dass ein gewisses Gefühl für den Begriff eines Satzes vorhanden ist, und nunmehr die zur Darstellung der Gedanken notwendige Verbindung von Sätzen eintreten lassen. Der Unterricht führt ganz von selbst zur Bereicherung der schriftlichen Ausdrucksweise, da die Kinder schon frühzeitig die Bindewörter „und, aber, oder, denn, darum, als, da, ob, dass, damit, wenn, weil“ anwenden und die Sätze relativisch verbinden, Nebensätze mit „wer“ oder „was“ und Infinitivsätze bilden. Das Verhältnis der Sätze zueinander können sie jedoch nicht so scharf fassen, um sich bewusst zu werden, ob dieselben durch ein Semikolon oder ein Komma zu trennen sind. Berücksichtigt man nun, dass die Sätze der „Satzverbindungen“ meist zusammengezogen werden, so kann man sich auch vollständig zufrieden geben, wenn die Schüler lernen, dass in den obengenannten Fällen die einzelnen Sätze durch ein Komma getrennt werden, dieses aber vor „und“ und „oder“ auszulassen ist. Bei der schriftlichen Zusammenfassung bietet sich dem Lehrer Gelegenheit genug, etwa noch Fehlendes zu ergänzen; vor allem wird der direkten Rede noch ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen sein. Anderer Satzkonstruktionen als der angeführten bedarf ein Kind des Volkes nicht, um seine Gedanken auszudrücken; wird es befähigt, sich in jenem Kreise zu bewegen, so hat die Schule sehr viel erreicht. Das geweckte Sprachgefühl führt bei fortgesetzter Erweiterung

des Gedankenkreises, besonders bei fortgesetzter Lektüre guter Volksschriftsteller leicht zu einer grösseren Mannigfaltigkeit im Satzbau. Schon während der Schulzeit trägt die Lektüre guter Bücher mit einfacher, kindlicher Sprache wesentlich zur Weckung des Sprachgefühls bei, von dem allein sich die Kinder beim Schreiben leiten lassen. Wenn man denselben freilich schon früh sogenannte Lesebücher in die Hand giebt, die ihnen auf jeder Seite eine Menge unverständlicher Begriffe, Begriffs- und Satzverhältnisse darbieten, dann kann man sich nicht wundern, wenn mit dem gesamten Geistesleben auch das Sprachgefühl abgestumpft wird. Weitverbreitete Lesebücher leisten in dieser systematischen Abstumpfung geradezu Unglaubliches. Ihr Gebrauch sollte streng untersagt werden. Der Leib steht unter dem Schutze der Gesetze, warum nicht auch die Ausbildung der Seele? Man bestraft die Verfälschung materieller Nahrungsmittel, aber leider nicht die geistiger.

Wie Orthographie und Grammatik, so haben es auch die schriftlichen Arbeiten mit den Zeichen der seelischen Gebilde, mit den Wortvorstellungsreihen zu thun. Die moderne Praxis unterscheidet Diktate und Aufsätze. Wir kennen die ersteren, die man lediglich in den Dienst der Rechtschreibung stellt, nicht, weil wir darauf halten, dass das Kind alles, was es schreibt, auch richtig schreibt. Man wundert sich über die erstaunlich fehlerhafte Schreibweise der grossen Masse des Volkes gar nicht mehr, wenn man nur einmal einen Blick in die Diarien geworfen hat, die unsere Schüler vollgeschrieben haben. Was nützt es, wenn sie alle vierzehn Tage ein einziges Mal angehalten werden, die Wortbilder richtig darzustellen, sonst aber Fehler über Fehler machen dürfen! Ein kleines Diktat kann doch nicht wieder gut machen, was in vierzehn Tagen gesündigt ist!

Auch das Resultat der vielen Aufsatzstunden muss ein klägliches genannt werden, wenn man bedenkt, wie so unendlich schwer es vielen Menschen — und zwar nicht nur aus den niederen Ständen — wird, ihre Gedanken in angemessener Form niederzuschreiben; welche Überwindung es sie kostet, einen Brief abzufassen; welche

Furcht sie überhaupt vor Feder und Tinte haben! Das kommt daher, dass man in der Schule die Aufsatzübungen selbständig betreibt, während sie sich naturgemäss dem Unterricht anschliessen sollten, der sich mit der Bildung des Gedankenkreises beschäftigt; denn soll das Kind seine Gedanken richtig und klar ausdrücken, so müssen ihm richtige und klare Gedanken gegeben werden. Wir lassen darum die schriftlichen Arbeiten der Stufe der Synthese folgen, im realistischen wie im ethischen Unterrichte. Was sich die Kinder selbst unter Vermittelung und Unterstützung seitens des Lehrers erarbeitet haben, das stellen sie schriftlich dar, wobei dieser sich zugleich überzeugen kann, ob und wie die Aufnahme der Seelengebilde gelungen ist. Geschah sie den psychologischen Gesetzen gemäss, dann ist's den Kindern eine Lust zu arbeiten. Ein jedes ist mit den eigenen Sinnen oder der eigenen Phantasie thätig gewesen, hat den Stoff individuell verarbeitet, und diese Individualität prägt sich in der Darstellung aus. Hat auch das geistig arme Kind mit seiner, man möchte sagen, Sinnesblindheit und seiner schwachen Phantasie nur wenig selbst erarbeiten können, hat es seine Gedanken und mit diesen ihre sprachliche Form erst durch die Antworten eines scharfsinnigeren und phantasiereicheren Mitschülers erhalten, so ist doch seine Arbeit nicht weniger selbständig wie jede andere. Das begabte Kind wird mit seiner kindlichen Auffassungs- und Ausdrucksweise zum Lehrer des schwachen und nimmt damit dem Erzieher eine Arbeit ab, die so gut auszuführen, dieser kaum imstande sein dürfte. Jedes Kind stellt nur das dar, was seine Seele aufgenommen hat; für Gebilde, die noch unter dem geistigen Horizonte liegen oder erst an seinem Rande im Dämmerlicht erscheinen, bringt es keine sprachlichen Zeichen. Es schreibt nichts, was ihm unverständlich ist; das thut es nur, wenn es dazu gezwungen wird, was bei einem besonderen Gang für den Aufsatzunterricht stets der Fall sein muss. Da muss es seine ganze Kraft darauf verwenden, die vom Lehrer gegebenen Gedanken mit des Lehrers Worten und des Lehrers Satzkonstruktion dem Gehöre nach wiederzugeben.

Die schriftlichen Arbeiten, gleichviel ob Beschreibung, Erzählung oder Brief, sind ein Teil der Unterrichtseinheit, aus der sie hervorgehen; sie sind der Prüfstein für den Erfolg der unterrichtlichen Thätigkeit, müssen also, sollen sie ihren Zweck nicht verfehlen, im Unterrichte an bestimmter Stelle angefertigt werden. Bezüglich der Briefe ist wohl zu merken, dass auch für sie die Anknüpfungspunkte in der Synthese liegen. Das Kind durchlebt die Ereignisse, und wo sich Veranlassung findet, „die Feder zu ergreifen", da darf es nicht versäumt werden. Der Wanderbursche meldet dem „tauben Mütterlein" seine Rückkehr; die „Auswanderer" sagen von der Hafenstadt aus den Lieben in der Heimat noch einmal Lebewohl; der „geheilte Patient" beschreibt dem Arzte seine Krankheit u. s. w. Bei der Anfertigung der Arbeiten darf sich der Lehrer keine Ruhe gönnen; er muss dieselben fortwährend kontrollieren, Fehler nach Möglichkeit zu verhüten suchen, eventuell das Falsche auf der Stelle berichtigen lassen, weil eine Korrektur, die nicht sofort vorgenommen wird, zwecklos ist. In allen zweifelhaften Fällen sollen die Kinder nach dem Richtigen fragen. Sie thun das gern; mit dem Bestreben, sich korrekt auszudrücken, sowie dadurch, dass der Lehrer dazu fortwährend anhält, kommt mit dem sprachlichen Interesse die gute Gewöhnung. Das ist's, was die Schule den Kindern mit auf den Lebensweg geben kann und soll.

Die Durchsicht der schriftlichen Arbeiten, wenn nicht aller, denn dazu dürfte es manchmal an Zeit fehlen, so doch einiger, kann dem Lehrer nicht erlassen werden. Sie ist notwendig, damit er sich überzeuge, ob seine Massnahmen, seine psychologischen Voraussetzungen und Folgerungen richtig gewesen sind. Fehler werden kaum vorkommen, wenn der Unterricht richtig betrieben worden ist; jedenfalls ist eine spätere Berichtigung derselben seitens der Schüler nutzlos. Wie sich die orthographischen und grammatischen Übungen den schriftlichen Arbeiten anschliessen, resp. wie sie vorangehen müssen, ist oben bereits ausgeführt.

Die Abhängigkeit der Wortvorstellungen von den Sachvorstellungen führt also, wie wir gesehen haben,

naturgemäss zur Konzentration des Wortunterrichts auf den Sachunterricht. Jener tritt überall in Verbindung mit diesem auf.

Es mögen an dieser Stelle noch einige Bemerkungen über den Unterricht in den neuern Sprachen gestattet sein, zumal die gehobene Volksschule eine derselben in ihren Lehrplan aufgenommen hat.

Das Kind soll sich eine zweite Wortvorstellungsreihe aneignen. Da liegt es doch eigentlich ganz nahe, dass man dieselbe gerade so gewinnen lässt, wie die erste gewonnen ist. Wie das Kind Deutsch gelernt hat, so will es naturgemäss auch z. B. Französisch lernen. Für das, was ihm psychologisch am nächsten liegt, erhält es zuerst die französischen Zeichen. Nachdem es sich wochenlang im Sprechen geübt hat, lernt es schreiben, was es lautlich beherrscht. Die weiteren Übungen konzentrieren sich um die Objekte, die im Realunterricht zur Anschauung gekommen sind. Da die bezüglichen Sachvorstellungen aufgenommen und in gutem Deutsch dargestellt sind, kann alle Aufmerksamkeit der französischen Darstellung zugewandt werden. An die mündlichen und schriftlichen Zusammenfassungen knüpfen sich wiederum die orthographischen und grammatischen Belehrungen und Übungen. Der Unterricht in jeder fremden Sprache ist zunächst Wortunterricht und lehnt sich als solcher an den Sachunterricht an. Wenn die Kinder befähigt sind, leichte französische Schriftsteller zu verstehen, wird der Unterricht selbst zum Sachunterricht. Zur Lektüre werden solche Stücke ausgewählt, welche Begriffe veranschaulichen, die bereits im realistischen oder im ethischen Unterrichte bearbeitet sind. Dabei fühlt das Kind den Unterschied zwischen der französischen und der deutschen Anschauungsweise, und es dringt, wie man zu sagen pflegt, in den Geist der fremden Sprache. So weit werden es freilich unsere gehobenen Volksschulen nicht bringen können. Doch wie weit das Kind im fremdsprachlichen Unterrichte immer gefördert wird, die Konzentration desselben auf den deutschen Sachunterricht ist eine psychologische Notwendigkeit, und darauf sollte hier hingewiesen werden.

Zu der letzten Seite der Konzentration werden wir durch die Tonvorstellungen geführt, deren Bearbeitung bisher Sache des gesonderten Gesangunterrichtes gewesen ist. Wir sind der Meinung, dass derselbe seine Sonderstellung aufgeben und mit dem realistischen und dem ethischen Unterrichte verschmelzen muss. Ein Gedicht wird seines Inhaltes wegen in den Lehrplan aufgenommen. Lässt es sich in Tönen der menschlichen Stimme vortragen, die rhythmisch und melodisch bestimmt und abgemessen sind, so geschieht es; denn die Melodie erhöht die Wirkung des Inhaltes auf die Seele, besonders nach der Seite ihres Gefühlslebens hin. Der Inhalt gehört stets entweder der realen oder der ethischen Vorstellungssphäre an, und selbst wenn im poetischen Texte lediglich formale Gefühle zum Ausdruck kommen, so liegen diesen doch Vorstellungen der einen oder der andern Art zugrunde. Das Lied wird also da gesungen, wo sein Inhalt im Sachunterricht verwertet wird, und mit grossen technischen Schwierigkeiten ist der natürliche Gesang der Volks- und volkstümlichen Lieder, mit denen allein wir es in der Volksschule zu thun haben, nicht verbunden. Er setzt nur Stimme und Nachahmungsgabe voraus, und beides giebt Mutter Natur dem Menschen als Geschenk mit auf den Lebensweg. Einige Übungen in der Fertigkeit, die Töne zu bilden und richtig zu treffen, abgerechnet, singen die Kinder ein ihrer natürlichen Nachahmungsgabe angemessenes Lied mit Leichtigkeit nach.

Damit glauben wir die Konzentration des Unterrichts, wie sie sich naturgemäss aus dem Aufbau der begrifflichen Welt ergiebt, in ihren Hauptseiten gekennzeichnet zu haben. Sie ist eine Forderung der psychischen Entwickelung der Kinder, und unsere Einsicht in die psychische Entwickelung zwingt uns, die moderne mit unserer Konzentration unvereinbare „Stoffauswahl in konzentrischen Kreisen" als unpsychologisch zu verurteilen. Das Wesen derselben soll darin bestehen, „dass jeder Unterrichtsgegenstand ein organisches Ganze ist, das je nach der Kapazität der Schüler auf die verschiedenen Schuljahre verteilt wird,

dass derselbe Weg mehr als einmal gemacht wird, dass also die erste Stufe ein Kreis ist, der auf jeder folgenden erweitert wird, wobei das Material der ersten Stufe schon im gewissen Sinne das Ganze des Unterrichtsmaterials repräsentiert.“

Es bedarf eigentlich gar keines scharfen Blickes, um die Unhaltbarkeit dieser Theorie zu erkennen. Wie kann man denn nur den psychischen Aufbau der begrifflichen Welt von der logischen Einteilung des begrifflichen Stoffes abhängig machen! Wie kann man an einem Begriffe, der für die Seele doch wohl auch ein organisches Ganze ist, bald heute, bald morgen ein wenig „herumbilden“! Das ist kein planmässiger Unterricht, sondern ein planmässiges Verwirren des kindlichen Gedankenkreises. Es ist der beste Weg, in den rohesten Verbalismus zu verfallen, da dieser Unterricht keine klaren Begriffe schafft, und jegliches Interesse zu töten, da dem Kinde das Brot nicht mehr schmecken will, wenn es die Butter abgeleckt hat. Ein gut Teil der Unnatur in der Schule ist sicherlich der „Stoffauswahl in konzentrischen Kreisen“ zuzuschreiben. Will man die Seelenkräfte durch das Gift des Wortwissens vernichten, dann ist es ja naturgemäss, die Dosis in „konzentrischen Kreisen“ zu verstärken. Wenn hervorragende Methodiker und Fachmänner die „konzentrischen Kreise“ empfohlen haben, so beruht ihre Empfehlung auf einem pädagogischen Irrtum, und der ist dem einzelnen wohl zu verzeihen. Wenn aber eine grosse deutsche Lehrerversammlung einer solchen Theorie zustimmt und sich da nicht eine einzige Stimme erhebt, um die Richtigkeit derselben anzufechten, so ist dies gerade kein Ruhm für die deutsche Lehrerschaft; sie stellt ihrer pädagogischen Bildung wahrlich nicht das beste Zeugnis aus.

Die formalen Stufen.

Wollen wir den Aufbau der begrifflichen Welt im Kinde fördern, so müssen wir uns vor allem Klarheit verschaffen über den Weg, auf dem die Bildung eines Begriffes naturgemäss zu erfolgen hat, und da schliessen wir uns denn voll und ganz der Herbartschen Theorie der formalen Stufen an. Sie darf wohl, nachdem sie oft und gründlich genug dargelegt ist, als bekannt vorausgesetzt werden; wir wollen uns deshalb gleich mit ihrer Anwendung beschäftigen.

Die formalen Stufen sind, wie schon ihr Name sagt, eine Form, und zwar eine Form für einen ganz bestimmten Inhalt, nämlich die Mitteilung der Seelengebilde. Für alles, was damit nichts zu thun hat, wie für die Aneignung von Fertigkeiten, passt jene Form nicht.

Die Entstehung der psychologischen Begriffe ist eine gesetzmässige, und dieser Gesetzmässigkeit folgen, ist Natur und nicht, wie man den formalen Stufen zum Vorwurf gemacht hat, Schablone. Sie sind der unterrichtliche Ausdruck der psychischen Gesetzmässigkeit; lässt sich diese im modernen ethischen und realistischen Unterrichte nicht überall befolgen, so sollte das doch der deutlichste Fingerzeig sein, dass derselbe reformbedürftig ist und so umgestaltet werden muss, dass die formalen Stufen angewandt werden können.

Die realen Vorstellungen sind im allgemeinen das Resultat sinnlicher Anschauung, die ethischen, wenn sie im Unterricht gewonnen werden, das der Phantasiethätigkeit. Der blühende Kirschbaum wird mit den

eigenen Augen dort, wo ihn die Natur hingestellt hat, angeschaut; den Begriff Dankbarkeit kann der Lehrer während des Unterrichts von den Kindern nicht in Wirklichkeit anschauen, d. h. erleben lassen, folglich muss es vermittelst der Phantasie geschehen, denn ohne irgend eine Anschauung ist seine Aufnahme gar nicht möglich. Das Kind erlebt ihn, indem sich die Seele phantasiemässig einen konkreten Fall konstruiert und sich in denselben so versenkt, dass alle einzelnen Handlungen für wirklich geschehen gehalten werden und gerade so wirken können, als wäre das Kind in Wirklichkeit die handelnde Person gewesen. Ob nun beim Aufnahmeprozess die Sinne thätig sind, oder ob es die Phantasie ist, die zu durchlaufenden Stadien oder Stufen sind dieselben: Ziel nebst Vorbereitung oder Analyse, Darbietung oder Synthese, Zusammenfassung oder Assoziation, Abstraktion und Einreihung oder System, Anwendung oder Methode. Diese einzelnen Formen des Aufnahmeprozesses sind bezüglich des Inhaltes, mit dem sie angefüllt werden, abhängig von den zur Aneignung bestimmten Seelengebilden, so dass bei jeder einzelnen Aufnahme die verschiedenen Stufen ein eigentümliches Gepräge erhalten. Es ist besonders die Synthese, die sich bei den realen Gebilden wesentlich anders gestaltet als bei den ethischen oder ethisch-religiösen, wie wir sie auch nennen können, da sie in Beziehung zu Gott gesetzt werden. Nicht gerade selten wird es vorkommen, dass eine oder die andere Stufe keiner besonderen unterrichtlichen Berücksichtigung bedarf, wie die der Analyse, oder überhaupt nicht durchlaufen werden kann, wie die der Methode; dann fällt sie aus, was freilich der Synthese, der Assoziation, der Abstraktion und der Einreihung niemals begegnen kann.

Die Stufe der Analyse wird besonders bei der Einzelbetrachtung realer Objekte schon bei der Angabe des Zieles, die immer notwendig ist, durchlaufen oder doch mit gar wenigen Fragen erschöpft. Wenn der Lehrer den Kindern sagt: Wir wollen heute einen blühenden Apfelbaum betrachten! dann sind damit die

nötigsten apperzipierenden Vorstellungsmassen in ihrer Seele wachgerufen: Bäume, Blüten, weisse Farbe, Blätter, der eigene Obstgarten u. s. w., und auf dem Wege zu der vom Lehrer schon im Ziele angegebenen Stelle, wo sich der zu betrachtende Baum befindet, bietet sich Gelegenheit genug, die Spannung der Seele durch Hinweis auf die blühenden Bäume, an welchen der Weg vorbeiführt, zu erhöhen. Der Lehrer geht eben mit den Schülern nicht in stumpfsinnigem Hinbrüten zum Anschauungsobjekte, sondern unterhält sich mit ihnen über alles psychologisch Naheliegende, und das ist vor allem das, was auf das jedesmalige Ziel Bezug hat. Für die Lebensgemeinschaften kann unter Umständen ebenfalls die Angabe des Zieles schon genügen. Sie hebt ja apperzipierende Vorstellungen wie Gebirge, Ebene, Fluss, Thal, Wald, Klima, Pflanzen, Tiere, Menschen, Städte, Beschäftigung der Menschen, ohne dass dieselben einzeln durch besondere Fragen ins Bewusstsein gerufen werden müssten. Für die Aufnahme ethisch-religiöser Begriffe ist eine Vorbereitung, wenn nicht unerlässlich, so doch von grosser Bedeutung. Sie besteht nun nicht etwa darin, dass all die Vorstellungen, mit welchen das Kind eventuell arbeitet, aus der Tiefe der Seele heraufgeholt werden; das würde bei der Verschiedenheit der kindlichen Gedankenkreise eine schwer zu lösende Aufgabe sein; nein, die Seele soll durch die Vorbereitung in einen solchen Zustand versetzt werden, dass all die Vorstellungen, welche zur Darstellung des konkreten Falles notwendig sind, mit Leichtigkeit ins Bewusstsein treten können; sie sollen heraufsteigen aus dem seelischen Dunkel in die Dämmerung und auf der Stufe der Synthese nur eines leichten Anstosses bedürfen, um durch die Helle des Bewusstseins zu gleiten. Wie aber diesen Zustand, diese psychische Disposition schaffen? Die Kinder sollen phantasiemässig eine Handlung durchleben, folglich müssen sie mit dem Schauplatz derselben und mit den handelnden Personen bekannt gemacht werden, nicht mit allen, sondern mit denjenigen, die in ihrem Handeln den sittlichen Begriff darstellen. Wer

sich an einen Ort und in eine Person versetzen und gerade wie diese handeln soll, muss mit Ort und Person genau vertraut sein. Die Analyse entspricht der Exposition des Dramas. In der Angabe des Zieles wird bereits auf die Örtlichkeit und die handelnde Person hingewiesen und damit dem Gedankenlaufe des Kindes eine bestimmte Richtung gegeben; es wird die erforderliche psychische Disposition angebahnt. Wollte man nun gleich die Synthese folgen lassen, so würde die Seele allerdings schon arbeiten können, allein da sie sich noch nicht genug gesammelt, noch nicht genug orientiert hat, so kann jene Stufe lange nicht mit solcher Lust und Intensität durchlaufen werden, als es mit Rücksicht auf die Aufnahme der Begriffe zu wünschen ist. Doch „exemplum trahit!

Ziel: Wir wollen sehen, was ein Mädchen that, als bei einer Überschwemmung einige Menschen in Lebensgefahr gerieten. — Vorausgesetzt wird, dass die Kinder Gelegenheit gehabt haben, überschwemmtes Land zu sehen, wenn nicht in Wirklichkeit, so doch im Bilde. Es befindet sich im heimatlichen Anschauungskreise sicherlich ein Bach, der wiederholt aus seinen Ufern getreten und während dieser Zeit vielleicht auch im Realunterricht betrachtet ist, so dass man schon ziemlich hohe Ansprüche an die Phantasie stellen kann. Die Seele versetzt sich bei Angabe des Zieles etwa folgendermassen in die Situation: Eine Gegend ist überschwemmt; aus den Wogen ragt ein Haus hervor; die Bewohner desselben sind in Gefahr; am Wasser befinden sich Menschen, unter ihnen ein Mädchen. Allein das alles ist nicht gleich so ganz klar im Bewusstsein; das eine Kind verweilt ausserdem bei dieser Vorstellung, das andere bei jener. Es dauert eine geraume Zeit, ehe die Reproduktion aller zur Situation notwendigen Vorstellungen von allen Kindern vollzogen ist. Da muss nun der Lehrer helfend und fördernd eingreifen. Er lenkt durch seine Fragen das geistige Auge der in Spannung versetzten Schüler auf einen angeschwollenen Fluss, den ihn einschliessenden Damm, die Häuser, die in der Nähe stehen, die Bewohner derselben, besonders auf ein Mädchen, das in einem der

Häuser wohnt; es ist jung, schön, kräftig, brav, vielleicht die Tochter eines Fischers. Damit sind die einleitenden Schritte gethan. Die Kinder befinden sich auf dem Schauplatze und in der Seele der Johanna Sebus; ein jedes kann handeln wie diese, und ein jedes wird unter Leitung des Lehrers in der Phantasie so handeln. Schwieriger wird die Vorbereitung, wenn die Örtlichkeit wechselt, wie in Schillers „Bürgschaft“. Nicht sammelnd, sondern zerstreuend würde es auf die Seele wirken, wollte man von der Phantasie all die einzelnen Schauplätze der Reihe nach konstruieren lassen: Schloss des Dionys, Haus des Freundes, angeschwollener Bach, Wald, Quelle, Landstrasse, Richtplatz. Die Kinder sind durch die Analyse nur in die Situation zu versetzen, die beim Beginn der Handlung gegeben ist; den Scenenwechsel führt nachher die Phantasie mit dem ihr zugebote stehenden Vorstellungsmaterial ganz allein aus, wenn sie durch des Lehrers Fragen richtig geleitet wird. Der grausame Tyrann Dionys und sein Schloss, Damon und Phintias und ihre Freundschaft, das sind die apperzipierenden Vorstellungsmassen, welche im Vordergrunde des Bewusstseins stehen müssen, wenn die Seele gespannt sein soll auf das Kommende, wenn sie sich für die Handlung so interessieren soll, um sie selbst mit Intensität zu durchleben. Wie aber, wenn der Schauplatz ein so fremder ist, dass es der Phantasie an Material zur Konstruktion desselben fehlt? Nun, die konkreten sittlichen Fälle werden so ausgewählt, dass das nicht vorkommt, und dann ist wohl zu bedenken, dass der Realunterricht, soweit er sich auf die Heimat erstreckt, dem ethischen vorangeht, die Seele also nie so arm sein kann, um gar keinen Schauplatz entstehen lassen zu können. Er braucht ja auch nur entfernte Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit zu haben. Die Vorstellung vom Meer und vom Gebirge kann nicht jede Heimat geben; Wasser und Hügel aber sind sicherlich da, und damit kann die Phantasie schon arbeiten, und das geistige Auge des Kindes blickt ja auch schon frühzeitig über den Horizont hinaus und sieht im Bilde das, was es in der Heimat nicht körperlich schauen konnte: Meer

und Gebirge. Unter allen Umständen muss die Situation von den Kindern erfasst werden, sonst ist die Seele bei der Synthese unthätig und der Unterricht ohne jeden Segen. Die Unterlassung der Vorbereitung verursacht ihnen unter Umständen bei der Synthese eine doppelte Arbeit, sich in die Situation zu versetzen und zugleich zu handeln. Sie müssen ihre Kraft nach zwei Richtungen hin teilen, und was eine Teilung der Geisteskraft bedeutet, ist bekannt genug. Nur dann, wenn die Situation mit dem Ziele vollständig klar gegeben ist, kann sofort zur Synthese übergegangen werden.

Synthese — was heisst Synthese? Darbietung des Neuen, sagen die Herbartianer, und sie verstehen unter dem Neuen nicht das begriffliche Wissen, sondern das konkrete Material, in dem jenes enthalten ist, und aus dem es durch eigene Thätigkeit der Seele abstrahiert wird. Darin liegt die Quintessenz des neuen Lehrverfahrens: es fordert eine Rückkehr zur Natur. Nicht mehr Steine, nein, Brot soll der Lehrer den Schülern geben! Wie war es doch bisher so ganz anders! Die ganze Unterrichtszeit eine einzige Stufe der Darbietung begrifflichen Wissens! Und wie wurde und wie wird es noch jetzt dargeboten! Auf die verschiedenste Weise, am nachdrücklichsten mit dem Stock; das nennt man rationelle Unterrichtsmethode; am widersinnigsten in Gestalt von Druckerschwärze, und das heisst anschauliches Verfahren. Buch in der Linken — Stock in der Rechten! Allmählich ist man nun zur Einsicht gekommen, dass begriffliches Wissen nicht gegeben werden kann, dass es erzeugt wird aus dem Innern, aus dem Seeleninhalte heraus.

Alles Begriffliche erscheint in konkreter Gestalt, durch Anschauung des Konkreten ist die Menschheit zur Erkenntnis des Abstrakten gelangt. Das Individuum geht genau denselben Weg, indem es den Entwickelungsgang der Menschheit verkürzt. Wollen wir nun im Unterricht durch planmässige Einwirkung auf die Seele den natürlichen Entwickelungsgang des Individuums wiederum verkürzen, so muss unser künstlicher Gang

den natürlichen zur Grundlage haben. Wir wählen aus der Fülle des Konkreten das am meisten geeignete heraus und lassen es anschauen, aber energischer, intensiver, als es auf natürlichem Wege geschieht; wir stellen die Anschauung unter die Zucht des Unterrichts. Was der Mensch im Laufe von Jahren getrennt beobachten würde, führen wir ihm vereinigt in einer Stunde vor. Die Synthese ist eine Anschauung, und dieser alte pädagogische Ausdruck, den Dörpfeld für die Stufe der Synthese beibehalten hat, bezeichnet die Sache jedenfalls viel besser als der von den Herbartianern gebrauchte „Darbietung des Neuen". Man kann sich da zu leicht mit einer Darbietung der Worte begnügen, und es kommt doch darauf an, dass das konkrete Material in Seeleninhalt umgewandelt werde, und das geschieht durch Anschauung des Konkreten, durch Anschauung mit dem leiblichen Auge, den Sinnen, oder dem geistigen Auge, der Phantasie. Der Lehrer bietet dar, und die Kinder schauen an. Ist letzteres möglich, wenn die Darbietung des konkreten Materials in der Form des Wortes, des gesprochenen oder des gedruckten, geschieht? Kann auch ein Schall Sinne und Phantasie, eine schwarze Figur, Buchstabe genannt, Natur und Menschenleben ersetzen? Die Sinne vermitteln den Verkehr zwischen Seele und Aussenwelt, nicht des Lehrers Wort. Die Menschheit hat im Buche der Welt gelesen, als sie sich ihr Wissen erwarb, sie selbst hat es gethan, kein anderer für sie, und so verlangt es auch die Jugend, wenn der jugendliche Geist gebildet werden soll. Wohlan, kehren wir zu diesem Gange der Natur zurück! Führen wir die Kinder hinein in die Welt der Dinge! Führen wir sie hin zum konkreten Material, lassen wir es anschauen und lassen wir die Seele selbst erarbeiten, was geistiges Eigentum werden soll! Durch leitende Fragen wird sie gezwungen, energisch auf das Ziel hinzuarbeiten, einen Stein auf den andern zu setzen, bis das Gebilde in ihr vollendet ist. Dieser Zwang ist ihr nicht zuwider, im Gegenteil, sie wünscht ihn, da er dem angeborenen Vorstellungstriebe zuhilfe kommt. Die Anschauung wird durch den Unterricht zum Aufbau, und

dies dürfte die beste Verdeutschung des Wortes Synthese sein.

So mannigfaltig das konkrete Material, so mannigfaltig auch der Aufbau; dennoch lassen sich die einzelnen Fälle recht wohl gruppieren. Es ist zu unterscheiden, ob derselbe durch die Sinne, bezw. durch Reproduktion des durch die Sinne Angeschauten geschieht, wie bei Naturobjekten, den Naturerscheinungen und den Naturgesetzen innerhalb des Gesichtskreises, oder ob er durch die Phantasie erfolgt, wie es bei allem Realen der Fall ist, das jenseits des Gesichtskreises liegt, und bei den sittlich-religiösen Begriffen.

Das anschauliche Verfahren im Unterricht, soweit die Anschauung durch die Sinne damit gemeint ist, ist bekannt genug, wenn es auch in der modernen Schulpraxis so gut wie gar nicht beobachtet wird. Die Seele vertieft sich durch ihre Thore in das an Ort und Stelle vorgeführte konkrete Einzelne. Unter Führung des Lehrers lässt sie eine Vorstellung nach der andern durch das Bewusstsein gleiten, um sie an gegebenen Ruhepunkten zu assoziieren: die rötliche Blüte des Apfelbaumes, den Kelch, die gelben Staubgefässe, die Blätter, die Rinde, die Äste und den Stamm. Ein zweiter Baum hat dieselben Merkmale: es ist auch ein Apfelbaum; ein dritter zeigt gelbe Staubgefässe, allein eine andere Blütenfarbe, einen andern Stamm, andere Blätter, eine andere Rinde: es ist kein Apfelbaum. Die Abstraktion des psychologischen Begriffes Apfelbaum vollzieht die Seele ohne weiteres Zuthun seitens des Lehrers. Das Kind erkennt unter den Dingen der Aussenwelt den Apfelbaum und giebt seine begrifflichen Merkmale an.

Die Schüler sollen die Ursache des Schmelzens fester Körper erkennen. Bezügliche Erscheinungen sind beobachtet; sie werden in der Analyse reproduziert. Alsdann Synthese: Experiment; Blei auf dem Tische, Blei über dem Feuer. Erste Wahrnehmung: festes Blei, Feuer, flüssiges Blei. Diese Vorstellungen werden in der Seele in Beziehung zueinander gesetzt; es ist die der Kausalität: Das feste Blei ist durch das Feuer flüssig geworden. — Ein Stück Eis, aus dem Freien in das Klassen-

zimmer geholt, tropft. Zweite Wahrnehmung: Eis, Stubenwärme, Wasser. Assoziation: Eis ist durch Stubenwärme flüssig geworden. — Beispiele aus dem Erfahrungskreise der Kinder. — Dritte Wahrnehmung: Eisen, Feuer, nicht flüssig. Mitteilung des Lehrers (Erfahrung der Schüler): Eisen wird bei grosser Hitze auch flüssig. (Hochofen). Assoziation der konkreten Fälle: Blei, Eis, Schnee, Butter, Eisen u. s. w. werden durch vermehrte Wärme flüssig. — Vierte Wahrnehmung: Graphit, Feuer, nicht flüssig. Mitteilung des Lehrers: Graphit wird auch bei der grössten Hitze nicht flüssig. — Nochmalige Assoziation: Blei, Eis, Schnee, Butter, Eisen, Graphit u. s. w. sind feste Körper. Abstraktion: Einige feste Körper werden durch vermehrte Wärme flüssig. Reihenbildung nach den Schmelzpunkten: Eis, Blei, Eisen.

Nichts Neues liegt in dieser Art der Betrachtung ausser der Forderung, von der Aufsuchung der Natur in ihrem eigenen Heim den ausgedehntesten Gebrauch zu machen.

Zur Belebung des Unterrichts, zur Übung der Phantasie an den gewonnenen Vorstellungen, sowie zur ästhetischen Durchdringung des Stoffes werden bezügliche Gedichte und Lieder herangezogen. Diese dürfen nicht einfach hingegeben werden, sondern sind vor der Mitteilung in ihren Grundzügen aufzubauen.

Sobald wir mit den Kindern den heimatlichen Anschauungskreis verlassen, um in die Weite zu schweifen, hört die selbständige Thätigkeit der Sinne beim Aufbau des konkreten Materials auf; an ihre Stelle tritt die Phantasie, in deren Dienst die Anschauung durch die Sinne gestellt wird. Der Aufbau wird schwieriger und kann nur gelingen, wenn der Phantasie die heimatkundlichen Vorstellungen in reicher Fülle zur Verfügung stehen und sie selbst in ihrer gestaltenden Thätigkeit durch Abbildungen, Nachbildungen und Naturgegenstände so viel wie nur möglich unterstützt wird, und es sind eben die Sinne, welche diese Unterstützung vermitteln. Von grosser Bedeutung sind die plastische Darstellung

des Schauplatzes einer fremden Lebensgemeinschaft und stereoskopische Ansichten einzelner ihrer Teile. Anders wird es uns kaum gelingen, der Seele ein getreues Bild von derselben zu geben. In der Heimat konnte das Kind auf die Berge steigen, durch die Wälder und Felder schweifen, die Bäume im Garten, die Blumen auf der Wiese und die Fische im Wasser besuchen; es konnte dem Gesang der Vögel lauschen, dem Treiben der Ameisen zusehen und die Wirkungen des Wassers beobachten — es konnte Umgang pflegen mit der Natur, und aus diesem Umgange ging sein Interesse für die Aussenwelt hervor. Und nun hört auf einmal dieser persönliche Umgang mit der Natur auf. Kann er ersetzt werden durch den eigentümlichen Reiz, den alles Fremde an sich auf die Seele ausübt, oder durch das vielleicht schon geweckte empirische und spekulative Interesse? Bei einer einfachen Darbietung des konkreten Materials durch den Mund des Lehrers würde die Seele ganz bestimmt in einer gewissen Passivität verharren und im günstigsten Falle einige neue Vorstellungen flüchtig an sich vorüberziehen lassen. Sie muss, wenn die Synthese von Erfolg sein soll, aktiv sein, selbst das Neue erarbeiten, und das kann allein durch Verkehr mit der zu betrachtenden Lebensgemeinschaft geschehen. Der direkte Verkehr mit derselben ist ausgeschlossen; er muss also vermittelt werden, und dazu dürfte eine Reisebeschreibung am geeignetsten sein. Versetzen wir die Kinder in die Lage eines Reisenden und bauen wir seine Reise mit ihnen phantasiemässig auf, dann werden seine Erlebnisse die ihrigen und die Erfahrungen, die er gesammelt hat, von ihnen selbst gesammelt sein. An die gewonnenen Resultate lässt sich das Fehlende leicht anknüpfen, indem sich das geweckte Interesse ganz von selbst darauf überträgt. Obwohl es nun an Reisebeschreibungen nicht mangelt, so ergiebt doch eine nähere Prüfung derselben, dass sie sich zu unserm Zwecke nicht verwenden lassen; wir haben wenigstens mit Ausnahme der „Briefe aus Jamaika an ein Kind in Europa“ von L. v. Schlözer nicht eine einzige passende gefunden. Sie sind alle zu inhaltreich und bedürfen erst der schulgemässen Bear-

beitung, indem sie auf die Momente verkürzt werden, die zu den den Kindern mitzuteilenden Vorstellungen in Beziehung stehen. Bis dahin muss der Unterricht auf die Verwendung der Reisebeschreibungen als Unterrichtsmaterial leider verzichten.

Ein weiteres Mittel, vielleicht noch das einzige, die kindliche Seele in indirekten Verkehr mit einer fremden Lebensgemeinschaft treten zu lassen, ist uns in der poetischen Darstellung derselben gegeben. Das Wohlgefallen an der Form überträgt sich auf den Inhalt, und darum legen wir der Betrachtung des Fernen und Fremden ein sich an dasselbe anlehnendes Gedicht zugrunde. Es giebt kaum ein Land, dass nicht von einem deutschen Dichter besungen wäre, und war es nicht selbst Gegenstand seines poetischen Empfindens, so war es doch der Schauplatz dessen, was ihn zur poetischen Darstellung anregte. Tritt in dem Gedichte eine handelnde Person auf, welche die Kinder in die fremde Lebensgemeinschaft hineinführt, so haben wir völligen Ersatz für die Reisebeschreibung, vorausgesetzt, dass die Handlung an sich nicht zu weit vom Ziele ablenkt. Doch ob erzählend, ob beschreibend, die Hauptsache ist wiederum, dass das Gedicht phantasiemässig aufgebaut wird. In der Aktivität der Seele liegt der Erfolg unserer Arbeit.

Des Lehrers Aufgabe sei, die Kinder mit der pyrenäischen Halbinsel bekannt zu machen. Erster Teil der Synthese ist die plastische Darstellung derselben; denn ein Land ist als Lebensgemeinschaft zunächst abhängig von seiner Bodengestalt. An der Konstruktion beteiligen sich auch die Kinder; sie thun dies sehr gern, und die Darstellung des Flusssystems wird ihnen zum Beispiel gar keine grossen Schwierigkeiten bereiten. Sodann wird das Klima des Landes untersucht. Es folgt die Assoziation der einzelnen Vorstellungen, wobei die Phantasie durch Übertragung der plastischen Darstellung auf die Wirklichkeit der Seele ein Bild der pyrenäischen Halbinsel vermittelt (Abstraktion).

Zweiter Teil der Synthese: Konstruktion des Kartenbildes nach dem in der Seele vorhandenen Bilde der Wirklichkeit durch die Kinder, alsdann Betrachtung der

Wandkarte. Nochmalige Assoziation (und Abstraktion). Durch diesen Gang glauben wir zu vermeiden, dass die Seele bei dem Worte Spanien das Kartenbild reproduziert und bei dem Worte Ebro nicht an einen Fluss denkt, sondern an einen schwarzen Strich, der ziemlich wagerecht ist und nach rechts immer dicker wird.

Dritter Teil der Synthese: Die pyrenäische Halbinsel als Lebensgemeinschaft. Wir gehen von einem Gedichte aus und wählen „der Zigeunerbube im Norden“ von Geibel. Die Analyse reproduziert das Bild eines „fahrenden Spielmanns“, braunen Gesichtes und schwarzen Haares, den die Kinder als Dudelsackpfeifer, Orgeldreher, Bärenführer mit Tamburin durch die Strassen ziehend oder auf dem Jahrmarkte sicherlich schon alle gesehen haben. Seine Heimat wird nach Spanien verlegt. Bei dem Aufbau des Gedichtes gewinnt das Kind folgende zu der zu betrachtenden Lebensgemeinschaft gehörenden Vorstellungen: Kastanien, Ebro, Mandeln, Trauben, Rosen schöner als bei uns, das Mondlicht goldener, Zither, Fandango, Land voll Sonnenschein. Die Früchte der echten Kastanien und der Mandeln werden in Natur vorgezeigt. Nach dem Aufbau wird das Gedicht mitgeteilt, vielleicht auch eingeübt, und für die weitere Arbeit ist der Boden geebnet. Das Interesse ist geweckt, und mit Lust wird das Kind dabei sein, wenn es gilt, das Bild der Lebensgemeinschaft zu vollenden und ihre Bedeutung für unser Vaterland und die ganze Erde zu erfassen.

Die sittlichen Begriffe äussern sich in Gesinnungen und Handlungen. Dem Anschauen durch die Sinne im Realunterricht würde ein Selbsterleben im ethischen entsprechen; allein die wirkliche Darstellung des Sittlichen ist im Unterrichte unausführbar. Es bleibt nichts anderes übrig, als die konkreten Fälle in Gedanken herbeizuschaffen und sie von den Kindern in Gedanken durchleben zu lassen. Das Selbsterleben wird durch ein phantasiemässiges Selbstdurchleben ersetzt. Die Thätigkeit der Phantasie ist hier eine ganz andere als im Realunterrichte. Mit dem Vorstellen vereinigt sich das Fühlen und das auf dem Gefühl beruhende Wollen; die

Vorstellungen, soweit sie die Handlung betreffen, werden zeitlich geordnet, und der Wille ist's, der aus der einen eine zweite hervorgehen lässt. Jede neue Vorstellung kann nur dann das Resultat eines Willensaktes werden, wenn dem Kinde die freie Willensbestimmung gelassen wird; folglich darf das Fortschreiten von einer Vorstellung zur andern, d. i. von einem Willensakt zum andern, durch nichts von aussen beeinflusst werden. Nach jeder gewonnenen Vorstellung befindet sich das Wollen im Stadium der Willkür. Diese besteht nicht darin, dass das Kind ganz nach Belieben wollen kann, sondern darin, dass die Richtung des Wollens ganz von der eigenen sittlichen Disposition abhängig ist, und diese wird die Handlung bei der nötigen Vertiefung in die Situation im allgemeinen so fortschreiten lassen, wie wir es wünschen, also in Übereinstimmung mit dem konkreten Falle, der gerade durchlebt werden soll. Der Lehrer weiss, wie die Handlung verläuft; die Schüler dürfen es nicht wissen, weil sonst jede freie Bestimmung des Fortschrittes ihrerseits aufhört und damit jede Wirkung auf das sittliche Wollen verloren geht. Der Lehrer hat weiter nichts zu thun, als durch leitende Fragen zum bewussten Vertiefen in die Situation und zum unbewussten Vertiefen in den eigenen sittlichen Zustand zu veranlassen, und als Resultat der Vertiefung ergiebt sich dann die Vorstellung, auf welcher der Fortschritt der Handlung ruht, nachdem vielleicht vorher durch die individuelle Verschiedenheit der Gedankenkreise und des sittlichen Gefühls eine ganze Anzahl von Vorstellungen über die Bewusstseinsschwelle getreten, auf welchen er auch beruhen könnte.

Daraus folgt, dass alle Erzählungen und Gedichte, welche zur unterrichtlichen Behandlung bestimmt werden, den Kindern nicht bekannt sein dürfen, mit welcher Forderung das Urteil über alle Leitfäden, Lehrbücher und modernen Stoffsammlungen gesprochen ist, die zum Gebrauch der Schüler im ethisch-religiösen Unterricht bestimmt sind. Mit ihnen sind auch die für den Realunterricht bestimmten aus dem Unterricht zu verbannen; nicht einmal des

Lehrers Wort kann die Natur ersetzen, und Druckerschwärze sollte es können? Die Unterrichtsbücher sind das beste Mittel, die Kinder urteilsunfähig zu machen, „sie des Gebrauchs der eigenen Wahrnehmungsorgane vollständig zu entwöhnen und gegen die Erscheinungswelt blind und taub zu machen.“ Die Menschheit hat wahrlich keine Ursache, ihren Verfassern zu danken: sie muss ihnen fluchen; denn sie sind es, die unsere Schulräume zu Stätten geistiger Folter gemacht haben. Die Unterrichtsbücher mit ihrem Zubehör haben es ermöglicht, sogenannten Realunterricht im Schulzimmer zu betreiben, und damit dem krassesten Verbalismus zur Herrschaft verholfen; sie haben es ermöglicht, einzig mit Hilfe des mechanischen Gedächtnisses unter Vernachlässigung aller anderen Geisteskräfte sogenannten ethisch-religiösen Unterricht zu erteilen, einen Unterricht, dessen Attribut wie Hohn klingt, da er jedes sittlich-religiöse Gefühl ersticken muss. Es ist ein Missbrauch der Buchdruckerkunst, die denkende Menschheit zur wortlesenden herabzuwürdigen. Fort mit allen Unterrichtsbüchern, sofern sie nicht zur Ausbildung in den mechanischen Fertigkeiten notwendig sind, und wir werden wieder Menschen bilden! Es ist eine alte Forderung, die Dittes wiederholt mit Nachdruck betont hat, und doch beachtet man sie nicht und lässt das Unkraut wuchern und alljährlich Fabrikate aller Art wie Pilze aus der Erde aufschiessen, alljährlich der Schule „längstgefühlte Bedürfnisse“ unterschieben, die sie gar nicht hat und nie haben wird. Ob das „längstgefühlte Bedürfnis“, dem man „abhelfen“ will, vielleicht an ganz anderer Stelle zu suchen ist? Merkwürdig ist’s, dass man geneigt ist, die Unterrichtsbücher für den Realunterricht zu verwerfen, für den ethisch-religiösen aber nicht! Da hätte Dörpfeld ja ganz recht gehabt, als er in dem Streit über die Notwendigkeit eines Reallesebuches folgerte: Wie der biblische Geschichtsunterricht sein Lesebuch hat, so muss auch der Realunterricht sein Lesebuch haben! Allein so wenig der realistische, ebenso wenig bedarf der ethisch-religiöse Unterricht eines „Hilfsbuches“; es ist hier nicht weniger verderb-

lich als dort. Sobald den Kindern der Gang einer Handlung bekannt ist, kann dieselbe die Geisteskräfte, besonders die Phantasiethätigkeit, nicht mehr zur Aktivität anregen. Wie die Lesefertigkeit der Kinder auszubilden ist, und was sie lesen sollen, darüber später.

Wir wollen an dem Gedicht „der neue Diogenes“ von Chamisso den Begriff „Genügsamkeit“ veranschaulichen. Die Analyse ist beendet; gehoben sind etwa die Vorstellungen: Napoleon, der Sieger in vielen Schlachten, der viele seiner Soldaten persönlich kannte und die tapfern gern belohnte, besuchte Amiens; unter den Bürgern der Stadt befindet sich ein fleissiger Steinmetz. Die Synthese kann beginnen. Trägt nun der Lehrer das Gedicht vor, „damit die Kinder einen Totaleindruck erhalten“, oder lässt er es im Unterrichtsbuche aufsuchen, um es mit ihnen zu „behandeln“, wie der technische Ausdruck für die Verwässerung des Gedichtes durch die „W“-fragen lautet, beide unterrichtlichen Massnahmen sind gleich verhängnisvoll: sie verurteilen die Seele zur Passivität, und diese muss sich auch dann noch passiv verhalten, wenn das Gedicht ohne Unterrichtsbuch behandelt wird, ein solches aber im Besitz der Kinder ist; denn dann kennen sie es ebenfalls; wenn auch nicht alle, so haben es sicherlich die meisten schon vorher gelesen. Fragt man nun in der Vorbereitung z. B.: „Welche Städte seines Landes besuchte Napoleon?“ so folgt nur eine Antwort: „Amiens“, und die Kinder lassen sich selbst durch die Frage nicht bewegen, daran zu denken, dass Napoleon auch andere Städte besucht hat. Ihr Gedankenlauf ist durch das Gedicht bestimmt; sie brauchen nicht an Frankreich, nicht an seine Ortschaften zu denken, sich nicht in den eigenen Seeleninhalt zu vertiefen, um Reproduktionen vorzunehmen. Der Mund spricht: „Napoleon besuchte Amiens“, ohne dass die Seele auch nur im geringsten zur Bildung dieses Urteils beigetragen hätte. Angenommen aber, die Kinder kännten das Gedicht nicht, wie ganz anders muss da die Wirkung obiger Frage sein! Das Bild von Frankreich wird reproduziert, und die bekannten Städte werden ins Bewusstsein gerufen. Aus der individuellen Seelenthätigkeit ent-

springen eine Reihe verschiedener Antworten; „Napoleon besuchte Orleans, Lyon, Marseille, Toulon, Bordeaux u. s. w.“ Kommt die gewünschte Antwort nicht, nun, so vollendet der Lehrer die Vertiefung der Schüler in das „dargebotene Einzelne“; er sagt ihnen: „Napoleon besuchte auch die Stadt Amiens.“ Diese Vorstellung wird festgehalten, während sich die andern wieder verdunkeln.

Ähnlich gestaltet sich die Synthese des Gedichtes. Napoleon zieht in Amiens ein. Die Kinder vertiefen sich in den Einzug. Aus dem eigenen Seeleninhalte holen sie die bezüglichen Vorstellungen heran; es sind meistens solche, die sie bei der Feier des Sedantages oder des Geburtstages unseres Kaisers gewonnen haben.

„Wie sah es am Einzugstage in der Stadt aus?“ fragt der Lehrer, und sogleich entfaltet die Phantasie ihre Thätigkeit; bei dem einen Kinde treten diese, bei dem andern jene Vorstellungen in den Vordergrund: die Häuser werden mit Kränzen, Guirlanden und Buschwerk geschmückt; in den Strassen sind Ehrenpforten errichtet; die Häuser sind beflaggt (Farbe der Fahnen); viele Leute aus der Umgegend sind gekommen; alle haben Sonntagskleider an; es wird nicht gearbeitet; die Schulen haben frei u. s. w.

„Auf welche Weise legte der Kaiser den Weg zurück?“ Er ging, er ritt, er fuhr im Wagen. Die zu assoziierende Vorstellung wird festgehalten.

„Was geschah, als der Kaiser zum Thore einritt?“ Die Glocken läuteten, die Kanonen donnerten, die Leute riefen: Hurra! (vive l’empereur!) Es entstand grosses Gedränge; alle wollten den Kaiser sehen; die Musik spielte; kleine Mädchen reichten dem Kaiser Blumensträusse und trugen Gedichte vor u. s. w. Man sieht, wie mannigfaltig die Antworten sein können; die Frage muss eben der Phantasiethätigkeit einen möglichst weiten Spielraum lassen und doch in ganz bestimmter Weise den Fortschritt der Handlung veranlassen.

Nun würde es sich empfehlen, das Bild vom Einzuge durch die Frage: „Was geschah am Abend des Festtages?“ zu vollenden. Alsdann folgt ein Moment der Ruhe, die ruhende Besinnung Herbarts, indem die entwickelten

Gedanken mündlich und schriftlich dargestellt werden. An diese Assoziation schliesst sich sofort der zweite Teil der Synthese, die Begegnung Napoleons mit dem Steinmetz, damit die Kinder nicht aus der Situation herausgerissen werden.

„Als der Kaiser durch die Strassen ritt und alles ihm zujubelte und aller Augen auf ihn gerichtet waren, bemerkte er auf einem Hofe dicht an der Strasse einen Mann, dieser fiel ihm auf; warum wohl?" Er bekümmerte sich nicht um den Kaiser; er hatte keine Sonntagskleider an; er arbeitete; er sah nicht hin nach dem Kaiser u. s. w. Mit der gewünschten Antwort lässt der Lehrer die Kinder aus der Vertiefung zur Besinnung zurückkehren, um sie sogleich durch seine Frage zu einer neuen Vertiefung zu veranlassen. Dass der Mann der Steinmetz war, ist ihnen durch die Vorbereitung nahegelegt.

„War es dem Kaiser angenehm, dass sich der Steinmetz nicht um ihn kümmerte?"

„Was dachte er wohl bei sich, als er ihn sah?" Ei, musst doch einmal sehen, warum der Mann sich nicht umsieht! (oder ähnlich).

„Was that er deshalb?" Er ritt hin zu ihm.

„Wie redete er ihn an?" Guten Tag! warum arbeitest du heute?

„Bis jetzt hatte der Steinmetz nicht aufgeschaut; doch was geschah nach der Anrede des Kaisers?" Er sah den Kaiser an.

„Wie wäre dir jetzt geworden, wenn du der Steinmetz gewesen wärest?" Ich hätte mich gefürchtet; ich hätte geglaubt, der Kaiser wolle mich bestrafen u. s. w.

So ungefähr gestaltet sich der Aufbau des Neuen aus dem Seeleninhalte heraus. Das ist die Mäeutik des Sokrates, der Anschauungsunterricht Pestalozzis behufs Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur, das entwickelnde Verfahren Diesterwegs, das Unterrichtsverfahren Herbarts. Dem Lehrer bietet sich beim Aufbau Gelegenheit genug, durch Fragen und Erläuterungen, wie sie die Antworten der Kinder erheischen, die Seelenthätigkeit zu fördern und zur Vertiefung anzuregen;

etwaigen Abschweifungen muss er sofort entgegentreten, z. B. dem Gedanken, dass es nicht recht von dem Steinmetz war, seinem frühern Feldherrn und jetzigen Kaiser gegenüber solche Missachtung zu zeigen. Dabei kommen auch die Entscheidungs- und Disjunktivfragen wieder zur Geltung, die von den Vertretern der modernen Katechetik so arg verpönt sind. Der Gedankenfortschritt wird sich oft gar nicht anders herstellen lassen. „Hat sich der Steinmetz wohl vor dem Kaiser gefürchtet?" oder „hat der Kaiser zu Fuss oder zu Pferde seinen Einzug gehalten?" sind Fragen, an welchen nichts auszusetzen ist; nur nicht zu ängstlich in dieser Beziehung! Der Lehrer muss allerdings in seiner eigenen Vorbereitung auf den Unterricht genau prüfen, welche Frage sich im einzelnen Falle am besten anwenden lässt.

Wird der Unterricht so betrieben, welche Stille, welche Aufmerksamkeit, welch freudiges Regen in den Seelen der Kinder! Wie belebt sich ihr Auge! Wie sind sie so ganz dabei! Es ist wahrlich eine Lust für die Kinder und eine Lust für den Lehrer, dieses „naturae convenienter docere!" Wo die Jugend allerdings schon jahrelang „in der Unnatur gedrillt" ist, da wird es schwer halten, sie aus dem Zustande des Stumpfsinnes aufzurütteln; er ist bei ihnen zur zweiten Natur geworden. Die Kinder wollen Unverstandenes auswendig lernen, weil sie sich dabei wohl fühlen; denn zum Denken sind sie nicht mehr fähig. Es widerstrebt den Nerven, die gewohnte Verfassung aufzugeben und eine neue anzunehmen; sie schwingen am liebsten in der alten Weise, wenn möglich gar nicht. Doch nicht bei allen Kindern begegnet man dieser Erscheinung, ebenso wenig wie bei allen Erwachsenen; ein ganzer Teil hat sich kraft der dem Menschen innewohnenden Widerstandsfähigkeit gegen die Unnatur eine gewisse Frische und Beweglichkeit des Geistes bewahrt, und diese Glücklichen atmen auf, wenn's „anders wird im Unterrichte".

Nach Beendigung des zweiten Teiles unserer Synthese werden die Vorstellungen der einzelnen Besinnungen wiederum assoziiert: Alles jubelt, Kaiser sieht einen Mann, welcher arbeitet, reitet hin, redet ihn an; der sieht

ihn furchtlos an; Kaiser erkennt ihn; Mann Soldat gewesen, tapfer gekämpft, nicht belohnt; Kaiser will ihn belohnen, er aber schlägt die Belohnung aus, findet in der Arbeit sein Glück, begnügt sich mit dem, was er hat; er ist genügsam. Assoziationsfrage: Wie zeigt der Steinmetz seine Genügsamkeit?

Dies ist die eine Seite der Assoziation: die Vorstellungen der einzelnen Besinnungen werden in Zusammenhang gebracht. Es ist ja nicht gleich, was zusammengefasst wird; es soll immer das sein, was zur Charakteristik des im Konkreten enthaltenen sittlichen Begriffes dient, die wertvollen Hauptgedanken, in welche sich die Kinder vertieften. Wollte man bei der Synthese darauf Gewicht legen, dass der Steinmetz in der Schlacht bei den Pyramiden gekämpft hatte und Sergeant gewesen war oder andere Nebenvorstellungen über die Massen in den Vordergrund des Bewusstseins drängen, so würde sich der darzustellende Begriff nicht mit der nötigen Klarheit aus dem dargebotenen Einzelnen abheben können. Die Assoziation der Vorstellungen — die auch im Realunterricht im Klassenzimmer stattfindet — geschieht durch mündliche oder durch mündliche und schriftliche Reproduktion des Angeschauten; die erstere geht so lange voran, bis die Kinder einige Sicherheit in der Orthographie und in ihrem Gedankenausdruck erlangt haben. Alsdann ist die schriftliche Fixierung der Gedanken am besten vorwegzunehmen, um die Seele bei der Überschau über das klar gewordene Einzelne nicht zu stören. Das Kind bedarf der Musse, der ruhigen Versenkung in sich selbst, um dem erworbenen Inhalte Festigkeit zu geben; Musse aber hat es bei der schriftlichen Reproduktion mehr als bei der mündlichen. Ausserdem würde in die angebahnte individuelle Auffassung leicht Verwirrung gebracht, wenn das eine Kind die individuellen Momente der Auffassung des andern mit anhören müsste. Die stilistische Form wird also anfangs bei allen im allgemeinen übereinstimmen und sich allmählich ganz von selbst eine freiere Gestaltung der Gedanken und des Gedankenausdrucks einstellen.

Nachdem alle im Lehrplane bezeichneten konkreten Fälle der „Genügsamkeit" in der oben veranschaulichten Weise bis zur Assoziation unterrichtlich verarbeitet sind, entsteht wieder ein Moment der Besinnung, bei welchem nach Herbart der Geist über das klar gewordene Einzelne Überschau hält, es in seinem Verhältnis zueinander erkennt und das Gemeinsame, die Allgemeinvorstellung daraus abstrahiert. Es ist das eine Hauptassoziation, eine Wiederholung und Zusammenstellung des im einzelnen Assoziierten. Es wird kurz ausgeführt, wie sich der Begriff in diesem und in jenem Falle äusserte; das Kind vollzieht alsdann die Abstraktion desselben ganz von selbst. Das Resultat wird mit dem Seeleninhalte verbunden, indem es in die verwandten Reihen eingereiht wird. Der Begriff kann nur dann in grösster Klarheit abstrahiert werden, wenn er von möglichst vielen Seiten angeschaut wird. Darum gruppieren wir das gesamte Anschauungsmaterial um den Begriff und führen die konkreten Fälle in ununterbrochener Reihenfolge vor. Jeder folgende Fall wird auf der Stufe der Assoziation bereits mit den vorhergehenden zusammengestellt, um die Abstraktion des Begriffes vorzubereiten, so dass er mit der Hauptassoziation in dem gegebenen Umfange klar heraustritt.

Mit der Aufnahme der Seelengebilde darf der Unterricht nicht abschliesen, wenn er ein erziehender sein soll. Als solcher hat er dafür zu sorgen, dass der Seeleninhalt in den Dienst der sittlichen Ideen gestellt wird, und das geschieht nicht von selbst, sondern will gelernt sein; deshalb muss in das Unterrichtsverfahren als letzte formale Stufe die der Methode oder Anwendung aufgenommen werden. Über ihr Wesen scheint noch einige Unklarheit zu herrschen. Was heisst ein Seelengebilde anwenden? Um uns das verständlich zu machen, müssen wir wiederum die beiden grossen Gebiete des Gedankenkreises, die reale und die ethisch-religiöse Sphäre, auseinanderhalten.

Ein grosser Teil heimatkundlicher Allgemeinvorstellungen realen Inhalts ist bereits Eigentum der kind-

lichen Seele, wenn der Realunterricht beginnt. Die Anwendung derselben besteht in dem Wiedererkennen der realen Objekte der Aussenwelt. Hat ein Kind den psychologischen Begriff „Vogel“ gewonnen und fällt eine Wahrnehmung mit demselben zusammen, so sagt das Kind: „Das ist ein Vogel.“ So lange das gemeinsame Merkmal einzig das Bewegen durch die Luft mit ausgespannten Flügeln ist, kann auch das Bild einer Fledermaus oder eines Schmetterlings unter dem psychologischen Begriff Vogel subsumiert werden. Je klarer derselbe ist und je schärfer die gemeinsamen Merkmale der ihm zugrunde liegenden Vorstellungen hervortreten, um so mehr wird er sich dem logischen Begriff nähern und um so leichter werden irrige Unterordnungen vermieden. Die Berichtigung der psychologischen Begriffe geschieht im Unterricht durch die bezüglichen Einzelbetrachtungen. Das Seelengebilde „blühender Baum“ löst sich dadurch auf in „blühender Apfelbaum“, „blühender Kirschbaum“, „blühender Birnbaum“ u. s. w. Gesetzt nun, die Seele der Kinder habe das Bild eines blühenden Apfelbaumes aufgenommen, wird von jetzt an jeder blühende Apfelbaum als solcher erkannt und von anderen blühenden Bäumen unterschieden werden können? Es mag sein, dass die Anwendung des Seelengebildes, falls die Aufnahme klar und energisch war, von selbst erfolgt; allein sicherer erfolgt sie, wenn der Lehrer dazu veranlasst. Er fordert die Kinder auf, blühende Apfelbäume zu zeigen; er fragt, warum sie gerade diese gezeigt haben, und befestigt durch die Antworten die Merkmale des psychologischen Begriffes, oder er selbst zeigt blühende Bäume und lässt prüfen, ob ihre Bilder dem gewonnenen entsprechen, und hätten die Kinder im Kampfe mit der Aussenwelt sich aus sich selber schon so weit gebildet, dass alles das eine überflüssige Arbeit wäre, so bringt das Durchlaufen der Stufe der Anwendung als Gewinn immerhin eine mannigfaltige Übung der Geisteskräfte, und das ist nicht zu unterschätzen; ausserdem schadet die Anwendung auch eines bekannten Seelenbildes unter der Zucht des Unterrichts sicherlich der Klarheit desselben nicht.

Mit der Fähigkeit der Schüler, die Gegenstände der Aussenwelt zu erkennen, hat der Realunterricht sein Ziel keineswegs schon erreicht. Das ist das Fundament der eigentlichen Arbeit, die im Erkennenlassen der die Natur beherrschenden Gesetze, im Hineinblickenlassen in das Leben und Walten der Natur besteht. Die Einzelbeschreibung steht in dem Dienste der Erkenntnis der Gesetzmässigkeit, auf welche vor allem bei der Betrachtung der Lebensgemeinschaften hingearbeitet wird. *Die Anwendung des herausgestellten Begrifflichen wird im Unterrichte geübt, wenn die Kinder selbst experimentieren, wenn sie Feldmessungen ausführen, wenn sie erkennen, dass dasselbe Gesetz, welches in einer Lebensgemeinschaft wirksam ist, auch für eine zweite und dritte gilt*, z. B. das Gesetz der Schutzfärbung, und je mehr Fälle sie dafür aus der eigenen Erfahrung heranziehen können, desto klarer wird ihnen, dass bei aller Mannigfaltigkeit der Natur in derselben eine bewundernswürdige Einfachheit herrscht, da sich alle Erscheinungen der organischen und der anorganischen Welt auf wenige Gesetze zurückführen lassen. Ein Kind, das so zu sehen gelernt hat, wird im späteren Leben nicht so leicht zum personifizierten Stumpfsinn herabsinken, nicht mit Naturblindheit geschlagen sein; es wird sich freuen beim Anblick der herrlichen Gotteswelt und für das kleinste Tier und die kleinste Pflanze ein wenig Aufmerksamkeit übrig haben, um das in der Schule Gelernte zur Anwendung zu bringen. Der Realunterricht beschränkt sich demnach auf der Stufe der Methode im allgemeinen auf *Erkenntnisakte*, aber er wird auch Gelegenheit suchen, die vermittelten Erkenntnisse wieder konkret darstellen, also *Willensakte* vollziehen zu lassen. Sie bestehen im Anfertigen von Modellen, physikalischen Apparaten, vielleicht auch solchen Gegenständen, die gegenwärtig der Handfertigkeitsunterricht herstellt; auch das Ordnen von gesammelten Naturobjekten und das Befolgen von Naturgesetzen, wie es die Gesundheitslehre vorschreibt, gehört hierher.

Die Erkenntnis des Guten, die sich in der Beurteilung einer Gesinnung oder einer That nach einem gewonnenen Begriffe äussert, ist die erste Stufe der Anwendung der sittlichen Einsicht, die zweite ist die Anwendung eines sittlichen Begriffes in der Form eines Willensaktes. Unser Wollen, unser Handeln soll unter die Herrschaft der sittlichen Begriffe gebracht werden: denn „wer des Herrn Willen weiss und thut ihn nicht, der wird doppelte Streiche leiden müssen", so sagt schon die Bibel. Den Naturgesetzen gehorchen wir unwillkürlich, da wir ihnen wie jedes andere Glied der Schöpfung unterworfen sind und der Kampf ums Dasein den Einzelnen ausserdem zu diesem Gehorsam zwingt, der ihm nur Vorteile verschaffen kann. Den Gehorsam gegen das Sittengebot bringt der Mensch nicht mit zur Welt, und der Kampf ums Dasein dürfte ihn eher zwingen, ein schlechter als ein guter Mensch zu werden. Die bewusste Anwendung des als gut Erkannten ist die konkrete Darstellung desselben im eigenen Handeln, und das will mehr anerzogen, als angelehrt sein. Die Arbeit der Schule würde sich demnach auf die Vermittelung der sittlichen Einsicht beschränken müssen, wenn nicht auch in anderer Weise als durch praktische Äusserungen auf das Wollen eingewirkt werden könnte, nämlich auf der Stufe der Synthese durch phantasiemässige Willensakte, die aus dem Gefühl hervorgehen, und auf der Stufe der Anwendung durch ebensolche, die auf bewusster Einsicht beruhen. Der Unterricht kann nicht direkt zu Äusserungen des sittlichen Wollens veranlassen; doch wenn wir auch auf ein wirkliches Handeln verzichten müssen, wir haben Ersatz dafür im Wollen in Gedanken, in dem „phantasierten Handeln", indem wir die Kinder veranlassen, sich zu äussern, wie sie in dieser oder jener Lage im Hinblick auf den gewonnenen Begriff handeln wollen. Sagt das Kind: „Ich will das thun!" so übernimmt es mit dem „ich will" die moralische Verpflichtung, dem Entschluss einstmals die Ausführung folgen zu lassen, und darin liegt die sittliche Bedeutung dieses Wollens in Gedanken.

Soweit der erziehende Unterricht; mehr kann er nicht thun. Die konkrete Darstellung der Begriffe bleibt dem Leben ausserhalb der Schule und dem späteren Leben überlassen; dass sie dann erfolgt, verdankt das Leben der Schule, wenn diese so gearbeitet hat. *Wie die Zeit vor Beginn des Schulunterrichts der Stufe der Vorbereitung angehört, so bildet die ganze Lebenszeit nach Abschluss der allgemeinen Bildung eine einzige lange Stufe der Anwendung*, innerhalb welcher die Aufnahme neuer Seelengebilde natürlich nicht ausgeschlossen ist, z. B. solcher, für die erst das reifere Alter die erforderliche Apperzeptionsfähigkeit mit sich bringt.

Der ethische Unterricht.

Die Aufgabe des ethischen Unterrichts ist vor allem die **Bildung der sittlichen Einsicht** als Voraussetzung des sittlichen Wollens. Der Mensch kann nicht sittlich wirken, wenn er nicht weiss, was sittlich ist. Die sittliche Einsicht äussert sich im sittlichen Urteil. Ein klares und sicheres Urteil kann nur dann erfolgen, wenn die sittlichen Begriffe klar und scharf aufgefasst sind. Oberbegriffe, wie Liebe, Glaube, Vollkommenheit, Tugend, Weisheit, Güte, Humanität, Sanftmut, Pflicht u. a., lassen sich nicht unmittelbar anschauen und auffassen. Sie sind ohne konkreten Inhalt, da sie schon aus Begriffen hervorgegangen sind, weshalb sie zunächst aus dem ethischen Unterrichte ferngehalten werden müssen. Die ersten Keime der ethischen Vorstellungssphäre sind freilich allgemeiner Natur; es sind die dunkeln unklaren Umrisse derselben, und darum können die Kinder nur die allgemeinsten Ausdrücke zur sittlichen Beurteilung anwenden: „Das ist artig", „das ist schön", „das ist gut", „das ist unartig", „das ist schlecht". In dieser Weise äussern sich die Anfänge der sittlichen Entwickelung; wer in denselben während seines ganzen Lebens stecken bleibt, hat wahrlich wenig sittlichen Boden unter seinen Füssen. Die grosse Masse des Volkes scheint in der That über diese erste Stufe der sittlichen Bildung nicht hinausgekommen zu sein. Sehr wenige sind imstande, das „ethisch Vorzügliche zu spezialisieren." Man weiss nicht einmal, dass die Begriffe „gut" und „schlecht", sobald sie sich auf Handlungen und Gesinnungen der Menschen beziehen,

mit den Begriffen „sittlich“ und „unsittlich“ identisch sind und das Hauptwort von „gut“ das Wort „Sittlichkeit“ ist. Dazu mag am meisten der Umstand beigetragen haben, dass man dem Begriffe „Sittlichkeit“ einseitig eine Bedeutung untergelegt hat, die er gar nicht haben sollte. Man hält den Menschen für sittlich, der mit gewissen Paragraphen des Strafgesetzbuches oder gewissen Bestimmungen des bürgerlichen Gesetzes nicht in Konflikt kommt, während doch diese Sittlichkeit, die im Unterdrücken eines Naturtriebes gipfelt, mit der aus den sittlichen Ideen entspringenden sehr wenig zu thun hat und ein solcher Mensch sehr wohl ein unsittlicher sein kann. Man hätte statt Vergehen gegen die Sittlichkeit „Sinnlichkeitsvergehen“ sagen sollen, dann würden die Begriffe „sittlich“ und „unsittlich“ in der öffentlichen Meinung nicht so verdunkelt sein. Man will von ihnen jetzt nichts mehr wissen, wenn es sich um die Beurteilung von Handlungen und Gesinnungen anderer Art handelt. Dass der, welcher „seine Berufsarbeit erbärmlich versteht und noch erbärmlicher betreibt, auf einer niedrigen Stufe der Bildung und der Sittlichkeit steht“, dürfte manchem, der durch die Unvollkommenheit der menschlichen Einrichtungen in ein Amt geschlüpft ist, etwas sonderbar klingen, und wollte man im gewöhnlichen Leben etwa eine That der Lieblosigkeit eine unsittliche, oder einen Pharisäer, einen Heuchler, einen Tagedieb einen unsittlichen Menschen nennen, man könnte einer Vorladung vor den Friedensrichter gewärtig sein. Abgesehen aber davon, dass bei dem Volke der Begriff „Sittlichkeit“ einen zu engen Umfang hat, es fehlt ihm überhaupt die Fähigkeit, den sittlichen Wert einer Handlung richtig zu beurteilen, weil ihm die Einsicht in das Gute, das Sittliche auf unnatürliche Weise vermittelt worden ist. Wie dies durch den Unterricht geschehen sollte, wollen wir zeigen.

Auf induktivem Wege wird das unklare Allgemeine zur Klarheit erhoben. Auf der breiten Grundlage der Anschauung werden die engern Begriffe gewonnen. Es genügt nicht, wenn der einzelne Begriff einmal im anschaulichen Gewande betrachtet ist;

von allen Seiten will er angeschaut sein, wenn er sich klar und deutlich in die Seele senken soll. Das Gedicht „Die Kreuzschau“ von Chamisso veranschaulicht den Begriff „Zufriedenheit“. Wir könnten denselben mit den Kindern sehr wohl aus dem vorliegenden konkreten Material abstrahieren; wenn wir aber glauben, dass er damit schon feste Gestalt in der Seele gewonnen habe, so würden wir uns in einem verhängnisvollen Irrtum befinden. Das kann nur geschehen, wenn wir mit einer möglichst grossen Masse konkreten Stoffes an das Kind herantreten, ihm möglichst viele konkrete Fälle aus dem Leben, aus der Geschichte und aus der Litteratur darbieten; denn jeder einzelne konkrete Fall beleuchtet den Begriff von seiner besonderen Seite. Erst durch die vielseitige Betrachtung gewinnt er eine solche Stärke und Klarheit, dass er zu einem bleibenden Seelengebilde wird. Für den Begriff „Zufriedenheit“ steht uns ausser dem genannten Gedichte noch folgendes konkrete Material zugebote.

1. Der Zaunkönig: Ein König bin ich vom Zaune. Sturm.
2. Johann, der muntere Seifensieder. Hagedorn.
3. Der neue Diogenes: Was pressen sich die dichten Massen. Chamisso.
4. Der Sänger: Was hör' ich draussen vor dem Thor. Goethe.
5. Bestrafte Ungenügsamkeit: Es war das Kloster Grabow. Rückert.

Nach Anschauung all dieser Fälle können wir mit einiger Sicherheit annehmen, dass die Kinder wissen, was es heisst „zufrieden sein“, und die Fähigkeit der sittlichen Beurteilung ähnlicher Verhältnisse erlangt haben.

Wir werden uns also stets nach möglichst reichem **Anschauungsmaterial** umsehen müssen und dabei wohl kaum in Verlegenheit kommen, wenigstens wird es uns für die einfachsten sittlichen Begriffe nicht daran mangeln. Das deutsche Volk birgt in seinem Kerne einen tiefen sittlichen Gehalt, und diesem haben die Schöpfungen unserer Dichter und Schriftsteller und die Thaten unserer grossen Männer Ausdruck gegeben, und diese Äusserungen tiefsittlichen Geistes sind es, welche die Schule benutzen muss, um die Jugend zur sittlichen Tüchtigkeit zu erziehen und damit des Ruhms ihrer Väter und ihres

Vaterlandes würdig zu machen. Konkrete Fälle für die einzelnen sittlichen Begriffe könnten uns Litteratur und Geschichte aller Völker und aller Zeitalter liefern, allein ein deutsches Kind ist am empfänglichsten für die Werke, die der deutsche Geist geschaffen hat, und für die Thaten und Handlungen, die auf deutschem Boden geschehen sind, weil es für sie naturgemäss die meisten apperzipierenden Vorstellungsmassen hat. Die von der Bibel gebotenen konkreten sittlichen Fälle müssen mit Vorsicht herangezogen werden; wenn irgend möglich, sind sie als Anschauungsmaterial zu benutzen; allein es ist wohl zu bedenken, dass sie jüdisch gefärbt, also in ein Gewand gekleidet sind, das auf ein deutsches Kindergemüt nicht gerade grosse Anziehungskraft ausüben kann. Die vielgerühmte und als sehr kindlich hingestellte Geschichte von „Abraham und Lot" z. B. steht in ihrer ethischen Wirkung der Stöberschen Erzählung, „der kleine Friedensbote" weit nach. Beiden Darstellungen liegt der Begriff „Friedfertigkeit" zugrunde; aber man prüfe sie ob ihrer psychologischen Nähe, man versenke sich einmal in dieselben mit seinem kindlichen deutschen Gemüte, und man wird den gewaltigen Unterschied merken zwischen der jüdischen und der deutschen Erzählung. Es ist psychologisch unmöglich, dass die erstere so packt und fesselt, wie die letztere; dennoch möchte man sie nicht entbehren im ethischen Unterrichte, weil sie ihre eigenartigen Momente hat, die zur Vervollständigung des Begriffes Friedfertigkeit wesentlich beitragen. Das ist aber auch der einzige Umstand, der sie einer unterrichtlichen Betrachtung wert macht. Es ist nicht alles, was biblisch ist, zugleich sittlich. Dass positiv Unsittliches, wie Jakobs Betrügereien und dergleichen, höchstens als negatives Beispiel in die Schule gehört, ist längst anerkannt; dass aber das sittlich Indifferente dort überhaupt keine Verwendung finden kann, wollen wir an dieser Stelle besonders betonen, und sittlich Indifferentes giebt's in der Bibel sehr viel. Ein gut Teil davon steckt in unseren biblischen Geschichtsbüchern. Das wird jedem in die Augen springen, der die biblischen Geschichten als sitt-

liches Anschauungsmaterial zu ordnen versucht. Viele sehen freilich überall Gottes Finger und bringen Gott selbst mit den schändlichsten menschlichen Thaten in Verbindung; uns ist das nun nicht möglich; wir können z. B. die Plünderung und Zerstörung Jerichos und die Ermordung all ihrer Einwohner wohl auf die sittliche Roheit der damaligen Zeit zurückführen, nicht aber auf den Willen eines Gottes, wie wir ihn erkennen lassen wollen. Also von der jüdischen Geschichte nur das, was durch seinen ethischen Gehalt eine ethische Wirkung verbürgt; was sonst für die Entwickelung des jüdischen Volkes von Bedeutung war, wird dann kurz erwähnt werden, wenn das Werden und Vergehen desselben als Kulturgesellschaft zur Betrachtung kommt. In dieser Beziehung kann ja manches von Bedeutung sein, ohne an sich sittlichen Gehalt zu haben, z. B. der Aufenthalt in Ägypten, der Zug nach Kanaan, die Kämpfe während der Richterzeit und des Königtums.

Nun mögen wir die konkreten Fälle nehmen, woher wir wollen, aus der biblischen oder aus der Profangeschichte, aus dem eigenen Umgange oder aus der Litteratur, die Form, in welcher der Begriff zur Erscheinung kommt, ist, wie bereits ausgeführt, stets eine reale; folglich muss sich das Kind, ehe es den ethischen Unterricht mit Segen geniessen kann, in der realen Welt umgeschaut haben, da die Verbindung realer Vorstellungen nur dann eine ethische Wirkung auf die Seele ausüben kann, wenn die realen Vorstellungen im allgemeinen bekannt und objektiviert sind, und das ist ja auch der Grund, weshalb wir den Realunterricht dem ethischen längere Zeit vorangehen lassen. Wenn hier und da eine nebensächliche Vorstellung im konkreten Falle unklar ist und unklar bleibt, so ist das durchaus kein Unglück. Die Kinder bringen sie nicht und gebrauchen sie zum Aufbau nicht; ihr Fehlen kann daher in der Entwickelung des Begriffes keine Lücke hinterlassen. Eine langatmige Erklärung unbekannter nebensächlichen Vorstellungen während des ethischen Unterrichts würde jeden Erfolg desselben, wenn nicht vernichten, so doch mindestens zweifelhaft machen.

Ist das Kind aber in den ersten Schuljahren nicht auch schon fähig, einen ethischen Stoff auf sich wirken zu lassen? Hat es nicht schon Vorstellungen genug, um einer kleinen Erzählung folgen zu können? Ist das Gemüt nicht schon empfänglich für das Gute, Wahre, Schöne? Ganz gewiss, und dennoch können wir den ethischen Unterricht nicht eintreten lassen, weil der Seele das Fundament fehlt, auf das sich die sittliche Einsicht gründet; es fehlt ihr „die psychische Vorbedingung" für die sittliche Charakterbildung: ein entwickeltes sittliches Gefühl. Dieses anwachsen zu lassen zu der notwendigen Stärke, ist die Aufgabe, welche wir der Zeit zuweisen, die dem ethischen Unterricht vorangeht.

Das sittliche Gefühl, der Sinn für das Gute, ist keineswegs ein ursprüngliches Vermögen der Seele; es will gepflanzt und gepflegt sein, gepflegt von der frühesten Jugend an; der frühen Pflege verdankt es seine Tiefe, seinen Reichtum. Es bildet sich dadurch, dass das Kind ethische Begriffe selbst erlebt, also entweder selbst darstellt oder andere sie darstellen sieht. Nicht Lehren und Ermahnungen sind es, die dasselbe erzeugen, sondern Handlungen. Sittliche Worte können der Seele ebensowenig das Gepräge der Sittlichkeit geben, wie christliche Worte dem Schulleben das Gepräge der Christlichkeit. Bezeichnen wir dieses Selbsterleben mit Anschauung, so erhalten wir folgende Stufen der sittlichen Entwickelung: Anschauung, Gefühl, Einsicht, Wille. Diese Stufen muss das Kind, das sittlich gebildet werden soll, durchlaufen, und der Erzieher, der sittlich bilden will, hat zweierlei im Auge zu behalten, erstens, dass die Seele keine Stufe überspringen darf, da jede folgende die unmittelbar vorhergehende zur Voraussetzung hat: kein Gefühl ohne Anschauung, kein Begriff ohne Gefühl und ohne Einsicht kein bewusstes Wollen, und zweitens, dass das Kind auf jeder Stufe einer langen, mehrere Jahre ununterbrochen fortgesetzten Bildung bedarf. Eine einmalige Anschauung erzeugt kein Gefühl, ein schwaches oder einseitig gebildetes Gefühl führt nicht zur notwendigen Mannigfaltigkeit der Begriffe, und wenige, noch

dazu unvollkommene Begriffe können kein ausgebreitetes Wollen hervorrufen.

Die **Anschauung der sittlichen Begriffe** und mit ihr die **Bildung des sittlichen Gefühls** beginnt mit der frühesten Kindheit; sie fällt in der Hauptsache dem Elternhause zu. Das Kind lässt sich bewusstlos durch „Sitte, Beispiel, Autorität, Gewohnheit“ und vor allem durch eigene Übung des Guten auf eine bestimmte, dem sittlichen Ideal entsprechende Bahn leiten. Es hat in das Sittliche, dessen Darstellung es sieht, durchlebt und selbst versucht, keine eigene Einsicht; allein dadurch wird ihm allmählich ein Seelenzustand zur zweiten Natur, den wir sittliches Gefühl nennen. Von der grössten und folgenschwersten Bedeutung ist das Verhalten der Eltern gegeneinander, gegen die eigenen und gegen fremde Kinder, gegen Dienstboten und Verwandte, gegen Nachbarn und Freunde, gegen Arme und Kranke, gegen Tiere und Pflanzen, ihre Wertschätzung irdischer und idealer Güter, ihr Verhältnis zum Sein und Schein, zum Mein und Dein. Die Stärke des sittlichen Gefühls der Kinder ist abhängig von der sittlichen Höhe ihrer ersten Umgebung. Das alles ist so wahr und so bekannt, dass ein näheres Eingehen darauf unnötig erscheint.

Bei dem Eintritt der Kinder in die Schule können wir ein mehr oder minder entwickeltes sittliches Gefühl voraussetzen, das bei den meisten unbewusst bereits zum „sittlichen Allgemeinurteil“ vorgeschritten ist. Wie nun aber, wenn die Verhältnisse im Elternhause derartig waren, dass das kindliche Gemüt verarmen, verrohen musste? Wenn dort die sittliche Anschauung fehlte oder gar das sittlich Verwerfliche zur Anschauung gebracht wurde? Ja, dann steht es schlimm um die sittliche Bildung des Kindes; die Schule kann die ungünstigen Einwirkungen des Hauses nimmer verwischen, wenn nicht etwa das Kind demselben vollständig entrissen und in eine sittliche Atmosphäre verpflanzt wird. Sie kann in diesem Falle das Versäumte nicht nachholen und muss sich mit der Hoffnung zufrieden geben, dass diejenigen Massnahmen, die sie nach dem Eintritt des Kindes in die Schule so wie so zu seiner sittlichen Ausbildung trifft, eine sittliche

Ausbildung trifft, eine sittliche Wirkung auf die verwahrloste Seele nicht verfehlen werden. Welches sind diese erziehlichen Massnahmen?

Zunächst bedarf das sittliche Gefühl noch sehr der Kräftigung, und dazu fehlt es der Schule nicht an Mitteln. Kann sie auch keine so vielseitige Anschauung des Sittlichen geben wie das Elternhaus, so ist die Erweiterung des sittlichen Anschauungskreises immerhin eine ganz bedeutende. Das ganze Schulleben ist reich an sittlichen Darstellungen. Vom Beispiel des Lehrers und seinem Verhalten gegen die Kinder ganz abgesehen, sei nur an den sittlichen Einfluss des Spieles, der Schulordnung und der Schulzucht erinnert. Wie oft giebt ferner der Verkehr der Kinder untereinander Veranlassung, sich gegenseitig zu helfen, beizustehen, zu unterstützen! Es fällt ein Kind und verletzt sich; ein anderes geht freiwillig oder auf Geheiss des Lehrers mit ihm zur Pumpe und wäscht ihm die Wunde aus. Es ist ein Samariterdienst, doch das Kind weiss es nicht; es weiss nicht, dass zu helfen Menschen- und Christenpflicht ist. Die Absicht, der Wille fehlt, weil die Einsicht fehlt; allein es hilft, und die Darstellung des Begriffes Nächstenliebe wirkt auf die Seele; sie bewirkt eine Kräftigung des sittlichen Gefühls. Oder es ist ein grösserer Knabe einem kleinen behilflich, den Überzieher anzuziehen, mit dem dieser sich vergeblich abgemüht hat; was ist's anderes als ein konkreter Fall der Dienstfertigkeit? Und auch diese unscheinbare Handlung geht sicher nicht spurlos am sittlichen Gefühl vorüber. Veranlassungen zu solchen Selbstdarstellungen sittlicher Begriffe seitens der Kinder bieten sich täglich; man braucht gar nicht darnach zu suchen.

Es bleibt leider, da es auf Erden nichts Vollkommenes, also auch keine vollkommenen Lehrer giebt, nicht aus, dass im Schulleben gar oft das Unsittliche zur Darstellung gelangt, was besonders Kinder mit feinem sittlichen Gefühl recht unangenehm berührt. Sie merken es sehr bald, ob sich der Lehrer zu seinen Stunden vorbereitet oder solches unterlässt, ob er gerecht ist oder „vorzieht"; sie fühlen heraus, ob er Ursache hat, „böse"

zu werden, oder schon wegen einer unbedeutenden Sache in Zorn gerät; es verletzt sie, wenn sein Gebaren das eines Rasenden ist; sie wissen, dass es Betrug ist, wenn er die Klasse anleitet, auch dann das Morgenlied pünktlich anzustimmen, wenn er selbst nicht da ist. Dass das negativ Sittliche sehr leicht das positive überwiegt, wird jedem, der diese Beispielsammlung vermehrt, klar werden. Des Lehrers sittliche Unvollkommenheit ist nur dann zu entschuldigen, wenn er nach Vollkommenheit strebt, und in diesem Streben kann ja ein Sterblicher nie aufhören; aber zur Entschuldigung ist nicht der Einzelne selbst berechtigt, sondern der, der über ihn zu richten hat, die menschliche Gesellschaft, in deren Dienst er steht, oder Gott. Ein strebsamer Lehrer entschuldigt auch seine pädagogischen Sünden nicht, das thun gewöhnlich diejenigen, die bei all ihrer Unfähigkeit noch mit dem geistigen Erbübel, der Faulheit und Trägheit, behaftet sind, und solcher dürfte es im Lehrerstande mehr geben, als man glaubt, nicht nur unter den Lehrern selbst, nein, auch unter ihren Vorgesetzten.

Ist auch das Schulleben von Darstellungen des Unsittlichen nicht ganz frei zu halten, so verhindern dieselben doch das unmerkliche Hineinziehen der Kinder in die Bahn des Sittlichen nicht, wenn der Lehrer sie als solche erkennt und ihnen durch das aufrichtige Bestreben, sie zu vermeiden, die verderbliche Wirkung nimmt. Es giebt aber im Unterrichtswesen so manches Verwerfliche, das, obwohl es bereits zur Sitte, zur Gewohnheit geworden ist, sehr wohl zu vermeiden wäre. Man weiss sehr gut, dass gewisse Gebräuche und Zustände vor dem Richterstuhle der Moral nicht verantwortet werden können; allein man hat nicht den Mut, es zu sagen, und nicht die Energie, sie abzuschaffen, und denkt kaum mehr daran, dass sie das sittliche Gefühl des Kindes und des Lehrers nachteilig beeinflussen müssen. Dahin gehört das Singen und Beten beim Beginn und am Schluss des Unterrichts. Was ist's in den meisten Fällen anders als ein Akt der Heuchelei? Und wenn keine Heuchelei dabei ist, so ist's sicherlich jenes Gethue, dem schon Christus energisch entgegengetreten ist, als er gebot: „Ihr sollt nicht

plappern wie die Heiden; denn sie meinen, sie werden erhört, wenn sie viele Worte machen!" Und was sind die öffentlichen Schulprüfungen in ihrer modernen Gestalt? Konkrete Fälle der falschen Wertschätzung, des Betruges, des Ehrgeizes. Und die geistliche Schulinspektion ist auch nichts anderes als ein konkreter Fall der falschen Wertschätzung, wenn nicht noch Schlimmeres, folglich sittlich verwerflich. Dasselbe gilt von der Besetzung gewisser Schulämter mit pädagogisch Ungebildeten, die, anstatt ihre untergebenen Lehrer für die pädagogischen Ideale zu begeistern, vortreffliche Muster pädagogischer Schlendriane abgeben. Man könnte hier auch die kärgliche Besoldung derer, die eine Seele, das Köstlichste und Edelste auf der Erde, bilden, heranziehen; aber es bleibt besser unterlassen, die Worte würden vielleicht zu bitter aus der Feder fliessen. Ausserdem wollen wir uns nicht in die äusseren Angelegenheiten der Schule verlieren, sondern bei den innern bleiben, und da dürfte es ausser den angeführten Übeln noch manche andere geben. Ihre Abschaffung ist da, wo sie offenkundig zutage treten, eine unerlässliche Forderung der Moral. Das, was verwerflich ist, kann durch das Alter nicht geheiligt werden.

Wir kommen zu den weiteren Mitteln, welche der Lehrer zur Kräftigung des sittlichen Gefühls während der ersten Schuljahre hat. In Rücksicht auf die körperliche Ausbildung der Jugend, zur Übung und zur Schärfung der Sinne, zur Klärung und Befestigung der Allgemeinvorstellungen und vor allen Dingen, um den Forderungen eines naturgemässen Realunterrichts zu genügen, werden täglich, soweit es die Witterung erlaubt, Spaziergänge und Ausflüge in die nähere und fernere Umgebung gemacht, und dabei kann ganz zufällig mancherlei erlebt werden, was auf das sittliche Gefühl einzuwirken geeignet ist, und das ist insofern noch von Bedeutung, als sonst die auf das Schulleben beschränkte Anschauung sittlicher Begriffe an einer gewissen Einseitigkeit leiden würde. Was die Kinder zuhause oder in der Schule erleben, wird erweitert durch das, was sie draussen erleben. Sollen wir einiges anführen? Sie sehen, wie hier die Leute auf dem Felde fleissig arbeiten und dort einer faulenzt,

während er thätig sein sollte; wie hier der Landmann sein Pferd oder seinen Ochsen als treuen Gefährten behandelt und dort ein anderer in unmenschlicher Weise auf ein unschuldiges, hilfloses Stück Vieh losschlägt. Heute begegnen ihnen um Unterstützung bittende Tagediebe — sie werden abgewiesen; morgen lässt der Lehrer einem Hilfsbedürftigen durch ein Kind eine kleine Gabe reichen. Es fragt ein Fremder nach der Zeit, nach dem nächsten Dorfe — die Kinder geben Bescheid. Sie selbst müssen sich fragend an fremde Menschen wenden und werden in freundlicher Weise zurechtgewiesen. Will eins ein Getreidefeld zertreten, um sich aus demselben eine Blume zu pflücken, oder will es mutwillig die Halme ausraufen, so wird es zurückgehalten; steht die Blume am Rande, soll die Ähre unterrichtlichen Zwecken dienen, so wird das Pflücken erlaubt, und das sittliche Gefühl wird den Kindern selbst bei der peinlichsten Beobachtung des Eigentumsrechtes sagen, dass darin kein Unrecht liegt. Diese Andeutungen dürften genügen, um die Bedeutung der Exkursionen für die Bildung zur Sittlichkeit zu würdigen.

Des weiteren hat der Lehrer in der Schule das fortzusetzen, was Mutter und Grossmutter im häuslichen Kreise begonnen haben. Sehr wahrscheinlich ist die Anschauung des Sittlichen im Hause durch kindliche Erzählungen, besonders durch unsere an sittlichem Gehalte reichen Märchen unterstützt worden; das thut auch der Lehrer; er ersetzt die Grossmutter, an deren Munde all die lieben, kleinen Äuglein mit der gespanntesten Aufmerksamkeit so gern hingen. Anders freilich wird's in der Schule als im Hause. Hier durfte das Kind bestimmen, ob es eine Geschichte hören wollte oder nicht, ein Recht, das ihm dort sofort entzogen wird. Zuhause übte seine Seele auf den Erzieher, gleichviel ob Grossmutter, Vater, Mutter, Geschwister oder sonst jemand, einen Zwang aus, und das war gut und richtig; in der Schule übt der Erzieher einen Zwang auf die Seele aus, und das kann sehr leicht verderblich werden. Darum ist es sehr notwendig, dass er erzählen kann, erzählen, wie die kindliche Seele es verlangt; der Lehrer der

Kleinen muss Erzähltalent haben, sonst gehört er nicht in ihren Kreis hinein. Er führt die Kinder, wie es ihre psychische Entwickelung bedingt, aus der Welt der Märchen heraus durch die Sagenwelt hindurch in die wirkliche Welt hinein, der er in den ihr entnommenen Erzählungen ein ideales Gewand anzieht. Eine Betrachtung der „schönen Geschichte“, die gar leicht in eine Verwässerung derselben ausartet, ist zu vermeiden; auch die Grossmutter stellt sie nicht an, ist dagegen stets bereit, ein und dieselbe mit derselben Lust immer von neuem zu erzählen, wie es die Kleinen verlangen. Sie lässt keinen Wolf anschauen, wenn sie von Rotkäppchen erzählt; denn die Kinder wollen ihn gar nicht sehen; sein Bild würde nur störend auf ihren Gedankenlauf einwirken, und darum kann es völlig gleichgiltig sein, wie sie sich ihn denken. Sie bauen sich eine Welt, die nur für sie, nicht für uns Interesse hat; wir verfolgen mit dem Erzählen hauptsächlich einen sittlichen Zweck. Das sittliche Gefühl wird ohne eine „Behandlung“ der Erzählung gekräftigt, während durch eine solche jeder Segen infrage gestellt wird. Man braucht nicht zu fragen: „War das gut?“ oder „war das nicht recht schlecht?“ Man muss die Sache selbst wirken lassen, und da alle Geschichten, die erzählt werden, sittlichen Gehalt haben, so fühlt das Kind schon ganz allein, ob dieses gut oder jenes schlecht war. Es sympathisiert in der Grimmschen Erzählung: „Der Grossvater und sein Enkel“ sicherlich mit diesen beiden Personen und nicht mit dem Vater und der Mutter, die den Grossvater schlecht behandeln. Das Gefühl ist noch zu allgemeiner Natur, als dass es schon zum sittlichen Urteil über einen einzelnen Fall berechtigte; darum lässt der Erzähler das Kind fühlen und nicht urteilen, womit aber keineswegs gesagt ist, dass jedes kindliche, aus dem Gefühl hervorgegangene Urteil sorgfältig zu unterdrücken sei; es soll nur nicht ohne Grund herausgefordert werden.

Ein Memorieren der Erzählung zu verlangen, wäre ebenso verkehrt, wie es ihre Behandlung ist. Will ein Kind erzählen, gut, es mag es thun, macht es ja die

Sache vielleicht noch besser als der Lehrer; allein die Kinder sind ebenso wenig durch die Bank „Erzähltalente" wie die Lehrer.

Nun könnte man wohl fragen: Wie soll denn die Sprachfertigkeit geübt werden, wenn Betrachtungen und Behandlungen der Erzählstoffe ausgeschlossen sind? Die Antwort ist einfach die: Wenn der Lehrer eine Geschichte erzählt hat, so bauen die Kinder sie nachher unter seiner Leitung und Vermittelung wieder auf. Eine lange Geschichte wird er wiederholt und zwar an aufeinanderfolgenden Tagen erzählen müssen, ehe die Kinder den Aufbau vornehmen können. Das ist hier freilich eigentlich nichts anderes als ein Abfragen, da der Vorstellungsverlauf durch das Bekanntsein der Geschichte besimmt ist; allein der Lehrer muss eben thun, als ob sie den Kindern fremd wäre und diese die Gedanken aus sich selber fänden und aneinanderreihten. Er richtet seine Fragen darnach ein. Da werden die Kleinen schon den Mund aufthun, und an der Zahl der zum Antworten geneigten kann er ermessen, ob er gut erzählt hat und ob die Geschichte psychologisch nahe genug lag, was selbst bei Märchen, Sagen und Fabeln nicht immer der Fall ist.

So stärkt sich das sittliche Gefühl des Kindes, ohne dass es selbst davon weiss. Sittliche Begriffe ziehen unbewusst an seiner Seele vorüber und lassen da ihre Spuren zurück: Mut und Kraft, Ausdauer und Stärke, Klugheit und Kunstfertigkeit, Gerechtigkeit und Vergeltung, Mitgefühl und Nächstenliebe, Demut und Bescheidenheit, Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit, Heimweh und Wanderlust und viele andere, und auch solche, die gerade nicht positiv sittlicher Natur sind, wie Humor und ausgelassene Fröhlichkeit, Witz und Schalkhaftigkeit üben einen wohlthätigen Einfluss auf die jugendlichen Seelen aus. Deutsche Sitte giebt das Fundament zum deutschen Gemüt; darum erzählt, ihr Lehrer der Kleinen, im ungeheuchelten Kinderton all die „schönen Geschichten" und lasst all die schönen Gedichte, Lieder und Fabeln lernen, die, aus dem Kindergemüt Erwachsener hervorgegangen, deutschen Geist und deutsche Sitte atmen!

Das ist nicht etwa ethischer Unterricht, aber es ist die Vorbereitung für denselben.

Ein starkes sittliches Gefühl ist schon ein grosses Gut; aber es ist doch nicht genug, wenn den Kindern weiter nichts mit auf den Lebensweg gegeben wird; denn das Gefühl ist ein dunkler, unsicherer Leitstern, und der sittlichen Anforderungen einer Kulturgesellschaft gar zu viele, als dass sich der gute Mensch in seinem dunkeln Drange in allen Fällen des rechten Weges bewusst sein könnte, und dann soll er ja auch nicht nur fühlen, was recht und wahr und gut ist, sondern sich der Gründe seines Thuns bewusst sein; er soll das Gute wollen, und vom Gefühl zum Wollen ist noch ein weiter, weiter Weg. Das sittliche Wollen ist das Resultat genau bestimmter **Begriffe**, die eine solche Herrschaft über die Seele ausüben, dass diese zur Reaktion nach aussen gezwungen wird. Diese Begriffe zu erzeugen, ist Aufgabe des eigentlichen ethischen Unterrichts, und dazu bedarf er als Grundlage des in den ersten Schuljahren gestärkten sittlichen Gefühls.

Es kann nicht genug betont werden, dass die sittlichen Normen aus der Seele heraus zu bilden sind. Von aussen an sie herangebracht und gedächtnismässig von ihr festgehalten, bleiben sie Worte, leere Worte, und mag ihre Form noch so schön, ihr Inhalt noch so sittlich-religiös sein. Einen sittlichen Begriff aus der Seele heraus bilden, fordert, in ihr vorhandene Vorstellungen und Gedanken in eine solche Verbindung zu bringen, dass sie einen konkreten Fall desselben darstellen. Wie das geschieht, haben die „formalen Stufen“ gezeigt. Auf der Stufe der Synthese tritt das sittliche Gefühl in Thätigkeit. Bei der Angabe des Zieles wachgerufen, ist es die Kraft, die die Seele treibt, einen Stein auf den andern zu setzen, bis das Gebäude in ihr vollendet ist; es ist der Führer, der die passenden Steine, wenn auch nach langem Suchen, finden lässt. Das Gefühl ist's, welches das Kind in die handelnde Person versetzt, es deren Handlungen handeln und zwar sittlich handeln, also sittliche Willensakte vollziehen heisst. Dass sittliche Gefühl drängt zum unbewussten sittlichen Wollen,

das, mit jedem Willensakte gestärkt, durch die vermittelte Einsicht zum bewussten wird.

Der Lehrer baue mit den Kindern das Gedicht „die alte Waschfrau“ auf, das sie also noch nicht kennen, und frage: „Was that die Mutter des Abends im Kämmerlein, als ihr Mann so krank darniederlag?“ Das sittliche Gefühl drängt zur Antwort: „Sie betete zu Gott.“ Da die Kinder selbst die handelnde Person sind, so haben sie damit eine sittliche Handlung ausgeführt, die, obwohl nicht aus der sittlichen Einsicht, sondern lediglich aus dem sittlichen Gefühl hervorgegangen, dennoch nicht spurlos am sittlichen Wollen vorübergeht. Das Kind betete in dem Augenblicke, als es die Antwort aussprach, und durch dieselbe thut es kund, dass es beten wird, wenn es in ähnliche Lagen kommt. Darum wiegt sie weit schwerer und wirkt viel mehr, als alle zwangsweise eingeübten und gewohnheitsmässig hergeplapperten Gebete.

„Wer ernährte die Mutter und ihre Kinder nach dem Tode des Vaters?“ An der Hand des sittlichen Gefühles werden die Kinder finden, dass es die Mutter selbst that.

„Was sagten wohl die Kinder zur Mutter, als sie erwachsen waren?“ Alle Achtung vor dem Kinde, das da antwortet: „Mutter, nun will ich dir nicht mehr zur Last sein; ich will mir mein Brot selbst verdienen.“ Und diese Antwort hat ein elfjähriges Mädchen wörtlich gegeben!

Man versetze sich nur einmal in die Seele des Kindes beim phantasiemässigen Aufbau und man wird die Bedeutung des sittlichen Gefühles ermessen. Dieses lässt den Begriff „Pflichttreue“ erleben und zwar stets in dem durch den einzelnen Fall gegebenen Umfange. Das Kind wird zum Träger des Begriffes durch sein sittliches Gefühl, und dieses ist's auch, das beim Durchlaufen des Wollens einer verwerflich handelnden Person zur Objektivierung ihrer Willensakte veranlasst, so dass zwischen der sittlichen Richtung der Seele und der verwerflichen Handlung ein Widerspruch entsteht, der sich als Abscheu, Missfallen, heiliger Zorn äussert.

Auf der Stufe der Assoziation wird das Kind zum sittlichen Urteil und zur Begründung desselben veranlasst. Es sagt: „Die alte Waschfrau hat stets ihre Pflicht gethan; denn“ Von der Mannigfaltigkeit der Urteile hängt die Klarheit des Begriffes ab, folglich besteht die Reichhaltigkeit des Anschauungsmaterials nicht lediglich in der Anzahl der konkreten Fälle, sondern es kommt wesentlich darauf an, dass jeder neue Fall neue Seiten des Begriffes darstellt.

Die einzelnen konkreten Fälle werden bei der Betrachtung nicht über die Stufe der Assoziation hinausgeführt, da sich aus einer einmaligen Anschauung noch kein Begriff abstrahieren lässt; das Resultat der Abstraktion würde ein so unvollkommenes, so einseitiges Gebilde sein, dass es von der Seele gar nicht verwendet werden könnte. Jedes folgende aus der Anschauung des konkreten Falles auf der Stufe der Assoziation hervorgegangene Urteil wird mit den bereits gewonnenen Urteilen assoziiert, so dass, da den Urteilen der Begriff in seinen verschiedenen Seiten zugrunde liegt, derselbe in immer grösserer Klarheit hervortritt und mit Leichtigkeit abstrahiert wird, sobald die letzte Assoziation vollzogen ist. Diese würde sich bei der Entwickelung des Begriffes „Pflichttreue“ ungefähr folgendermassen gestalten:

Das Kind urteilt: „Die alte Waschfrau hat als Mutter, als Frau und als Witwe ihre Pflicht gethan,“ und begründet dieses Urteil.

„Der Diener Jakob — in Caspari's Erzählung: Dienertreue — hat seine Pflicht gethan.“ Begründung.

„Die Amme — in Hebbels Gedicht: Das Kind am Brunnen — ist pflichtvergessen gewesen.“ Begründung.

„Der Soldat — in Chamissos Liede: Es geht bei gedämpfter Trommel Klang — war pflichtgetreu.“ Begründung.

„York war als General pflichtgetreu.“ Begründung.

„Der Hauptmann — in dem Volksliede: O Strassburg, o Strassburg — war pflichtgetreu.“ Begründung.

„Friedrich der Grosse war als Herrscher pflichtgetreu.“ Begründung.

„Joseph der Zweite war als Herrscher pflichtgetreu.“ Begründung.

„Kaiser Wilhelm I. war als Herrscher pflichtgetreu.“ Begründung.

„Kaiser Friedrich III. war als Herrscher pflichtgetreu.“ Begründung.

Damit ist zugleich die Abstraktion vollzogen, deren Resultat das Kind mit den Worten wiedergiebt: „Ich bin pflichtgetreu, wenn ich das erfülle, was ich erfüllen soll (in meinen Grenzen und Bereich).“

Die sittlichen Begriffe dürfen den Kindern nicht nackt zur Aneignung gegeben werden. In ein Gewand gekleidet, und mag dieses noch so einfach sein, verlieren sie gewissermassen etwas von ihrer Abstraktheit und erhalten dadurch eine dem kindlichen Geiste angemessene Form. Sie werden als Sprichwörter, klassische Worte, Bibelsprüche und Katechismussätze dargeboten, welche auf der Stufe des Systems ihrem Inhalte und ihrem Werte nach zu ordnen sind. Die Einreihung jedes gewonnenen Grundsatzes bedingt eine Wiederholung der bezüglichen Reihe, so dass diese durch die immanente Repetition zum sicheren Eigentum der Seele wird. Man halte dieses Systematisieren nicht für identisch mit dem modernen systematischen Unterrichte; ist es doch nichts anderes, als eine Anordnung der gewonnenen Grundsätze, und eine solche Anordnung ist der Natur der Seele gemäss.

Es folgt zum Schluss die Anwendung des Begriffes, die Stufe der Methode. Das wirkliche Leben wird zu der gewonnenen sittlichen Norm in Beziehung gesetzt, es wird an ihr gemessen.

„Was könnt ihr von jemand sagen, der so oder so handelt?“ „Ein anderer handelt so, wie ist der?“ Die zur Beurteilung herangezogenen Fälle müssen natürlich ganz bestimmter Art und dem wirklichen Leben entnommen sein, was eine genaue Bekanntschaft mit demselben seitens des Lehrers voraussetzt; das Kind soll im späteren Leben an alle Handlungen den Massstab der Sittlichkeit legen, und darum wird es im Unterrichte in sittlichen Erkenntnisakten geübt. Es erkennt da zugleich, dass die Welt noch sehr unvollkommen ist, jeder aber

durch das Streben nach dem Guten zur Verwirklichung der sittlichen Ideale an seinem Teile beitragen kann. Und auch das will durch den Unterricht vorbereitet sein. Der Lehrer fordert die Schüler auf, sich zu erklären, wie sie in diesem oder jenem Falle handeln wollen. Das ist zwar nur ein theoretisches Handeln, da das Wollen nicht zur That wird, allein das phantasierte Darstellen des Guten ist eine wirksame Vorübung zum wirklichen Darstellen desselben.

Die Anwendung eines Begriffes ist also eine doppelte; sie besteht in Erkenntnis- und Willensakten. Die Fähigkeit des sittlichen Urteils über sein und anderer Thun und Lassen und eine sittliche Willensrichtung nimmt das Kind mit hinein ins Leben. Hier treten ihm mancherlei Fälle entgegen, die in ihrer Art ganz neu sind, und gar oft wird es bei seinem Urteilen und Handeln am Scheidewege stehen, sinnend wie Herakles, welchen Pfad es einschlagen soll. Die gewonnene sittliche Einsicht reicht nicht aus; denn das Wesen der sittlichen Begriffe ist bei der Aufnahme derselben nicht in dem ganzen Umfange erschöpft worden. Wäre der Mensch nun hilflos, dann wäre in seiner sittlichen Bildung eine ganz verhängnisvolle Lücke geblieben. Allein dem ist nicht so. Die gewonnenen sittlichen Begriffe und Urteile haben den Seelenzustand, den wir mit sittlichem Gefühl bezeichneten, wesentlich verändert, da jedes feste Gebilde eine Veränderung der Zuständlichkeit der Seele nach sich ziehen muss. Den durch die Gesamtheit der sittlichen Einsicht hervorgerufenen Gefühlszustand nennen wir sittlichen Takt oder Gewissen, und das ist unser göttlicher Leitstern auf den dunkeln und verworrenen Pfaden des Lebens. Es ist in seiner Stärke allein von der sittlichen Einsicht abhängig; ist diese mangelhaft, so muss sich mehr oder weniger Gewissenlosigkeit bemerkbar machen, während die Gewissenhaftigkeit mit der Tiefe der Einsicht wächst. Darum steht der Mensch nicht völlig ratlos am Scheidewege, wenn Haus und Schule ihre Schuldigkeit gethan haben; er trägt in sich einen Weiser, der ihm den Pfad der Tugend zeigt.

Wir wollen die Ausführungen über die Betrachtung der ethischen Stoffe nicht schliessen, ohne vorher noch auf einige zwar unwesentliche, aber doch nicht unwichtige Momente derselben hingewiesen zu haben.

Die eigene Erarbeitung des Anschauungsmaterials durch die kindliche Seele macht eine Darbietung desselben, so wie unsere Dichter und Schriftsteller es gestaltet haben, durchaus nicht überflüssig. Nach der vertiefenden Betrachtung, dem Aufbau, folgt die Besinnung, die Assoziation der zu dem Begriff hinführenden Gedankenmassen, wobei alle Nebenvorstellungen verdunkelt werden. Die Assoziationsfrage greift auf das Ziel zurück, wodurch die geleistete Arbeit zu einem Ganzen abgeschlossen wird.

Ziel: Wir wollen sehen, wie sich ein Mann eines verlassenen Kindes annahm.

Assoziationsfrage: Wie zeigte „der gute Reiche“ seine Nächstenliebe?

Ziel: Wir wollen sehen, was ein junges Mädchen that, als bei einer Überschwemmung einige Menschen in Lebensgefahr geraten waren.

Assoziationsfrage: Wie zeigte Johanna Sebus ihre Nächstenliebe?

Die Assoziation wird erleichtert und die Wirkung des konkreten Falles auf die Seele erhöht, wenn den Kindern das, was sie selbst erarbeitet haben, in einem idealen Gewande gezeigt werden kann. Eine schöne Form erweckt an sich Wohlgefallen; sie zieht die Seele an und verstärkt das Wohlgefallen an ihrem Inhalte. Aus diesem Grunde dürfte es sich empfehlen, die Mitteilung der ethischen Stoffe zwischen der Synthese und der Assoziation stattfinden zu lassen. Wenn die Kinder in freudiger Erregung oder, bei der Darstellung von ethisch Verwerflichem, in heiligem Zorne das Ende der Handlung erreicht haben, dann ist der Augenblick da, durch die schöne Form den edlen Regungen der Seele die äusserste Spannkraft zu geben. Ob Prosa, ob Poesie, es ist gleich, da beide Formen schön sein können; allein die letztere hat doch etwas vor der ersteren voraus: sie fesselt, sie packt, sie ergreift das kindliche Gemüt mehr, und darum ziehen wir die poetische Form des sittlichen

Anschauungsmaterials vor, für das der poetische Teil der Litteratur an und für sich schon die ergiebigere Quelle ist. Bestimmend für die Auswahl der Stoffe ist ausser ihrer schönen Form die innere Wahrheit des Inhaltes und die psychologische Nähe seiner Fassung. Wo diese das Verständnis erschwert, wie z. B. bei dem Gedichte „der Stein der Mutter“ von Chamisso, da sieht der Lehrer von einer Mitteilung des Stoffes in der poetischen Form ganz ab. Er beschränkt sich darauf, die Kinder, dem Gedankengange des Dichters folgend, die dargestellte Handlung durchleben zu lassen. Bei allen Fällen, die nicht von Dichtern und Schriftstellern bearbeitet sind, wie einzelnen geschichtlichen und den der eigenen Erfahrung entnommenen, liegt es in der Natur der Sache, dass eine Mitteilung überhaupt nicht erfolgen kann.

Bei der Auswahl des Stoffes ist ferner darauf zu achten, dass die einzelnen Fälle wirklich konkreter Natur sind, Handlungen, praktische Gestaltungen der Sittlichkeit, und wenn sich der Begriff in einer einzelnen Person verkörpert, wie Pflichttreue in Friedrich dem Grossen, so müssen die konkreten Darstellungen in Handlungen der Person vorgeführt werden. Anführungen von Eigenschaften, Umschreibungen oder ausführliche Erklärungen der Begriffe sind kein konkretes Anschauungsmaterial, obwohl man sie in poetischer Form im ersten Augenblicke leicht dafür halten kann, wie das Gedicht „der Samariter“ von Scheurlin:

Ist noch ein Rest von Lieb' in dir,
O geize nicht und gieb ihn her;
Die reiche, menschenvolle Welt
Ist ja der Liebe gar so leer.

Auf Märkten biete sie nicht feil,
Und in Paläste trag sie nicht;
Doch tritt dereinst vor deinen Weg
Ein still-verhärmtes Angesicht,

Dem sprich: „Bedarfst du meines Öls?
Zeig deine Wunde; hier mein Krug!
Und in der Herberg pfleg' ich dein,
Wenn diese Gabe nicht genug.“

Ob Dank, ob Undank dir vergilt:
Du ziehe stillen Gangs davon;
Dass du ein Menschenleid gestillt,
Das sei dein Dank, das nimm als Lohn!

Und was dein Krüglein noch enthält
An Liebe, senk es nicht ins Meer;
Die reiche, menschenvolle Welt
Ist ja der Liebe gar so leer!

Das ist eine allgemeine Umschreibung des Begriffes Nächstenliebe, keine konkrete Darstellung desselben. Stoffe dieser Art finden wir hauptsächlich unter den Liedern, den lyrischen Gedichten und den Reden Jesu; sie sind als synthetisches Material nicht zu gebrauchen, da sie das Gebildetsein des betreffenden Begriffes voraussetzen. Ihre Verwendung finden sie auch; allein an anderer Stelle.

An die Abstraktion schliesst sich die Übertragung des Begriffes auf das Leben, wobei all die Einrichtungen und Anordnungen, welche im heimatlichen Anschauungskreise zur Verwirklichung des Begriffes getroffen sind, ihre Erwähnung finden, und nun, nachdem seine Wirkung auf das Wollen des Kindes gesichert ist, möchte es sich empfehlen, zur Belebung und zum würdigen Abschluss der vollendeten methodischen Einheit jene Stoffe allgemeiner Natur heranzuziehen, welche den Begriff verklären und zur Idee erheben. Damit wird das Kind aus der Wirklichkeit, in der es sich auf der Stufe der Anwendung bewegen musste, wieder in die ideale Welt geführt. Auf den Tönen eines Liedes nimmt die Seele ihren Flug zu dem Hohen, dem Erhabenen, dem Idealen.

Ist das Anschauungsmaterial von den Kindern gedächtnismässig festzuhalten? Die moderne Schule bejaht die Frage; ja, sie sieht in der Aneignung desselben ihre Haupt-, man darf wohl sagen, ihre einzige Aufgabe. Nun ist die Stoffmenge so bedeutend gewachsen, dass das Gedächtnis sie nicht bewältigen kann; denn auch die Gedächtniskraft hat ihre Grenzen. Um aber doch den sogenannten „notwendigen Wissensstoff“ in die Köpfe hineinzubringen, hat man das Anschauungsmaterial des anschaulichen Gewandes entkleidet

und durch Verallgemeinerung verkürzt, das heisst, man schaut überhaupt nichts mehr an, sondern lässt lediglich das Begriffliche lernen und entschuldigt sich damit, „dass das jeder Mensch wissen müsse!“ So bilden denn Haus und Schule zusammen eine einzige Memorieranstalt. Die Schule giebt auf, das Haus prägt ein, die Schule hört ab: das ist der sich stetig wiederholende Kreislauf der unterrichtlichen Thätigkeit! Mit abstraktem Material fängt man an, mit abstraktem fährt man fort — in konzentrischen Kreisen natürlich, mit abstraktem macht man den Schluss, und wenn alles recht hübsch gelernt ist, so freut sich — der Herr Schulinspektor. Wohl wird mancher glauben, das sei übertrieben oder wenigstens dunkel gefärbt dargestellt, und ach, all die schmerzlichen Zugaben und all die schädlichen Folgen dieser Erziehungs- und Bildungsweise sind noch nicht einmal berührt! Wie unnatürlich und wertlos ein solcher Unterricht ist, braucht dem, der „seine psychologische Lektion gelernt hat“, nicht erst gesagt zu werden.

Das ethische Anschauungsmaterial ist eben Anschauungs- und kein Lernmaterial. Es wird in der Seele, die es selbst gewonnen, zunächst haften; es wird schriftlich und mündlich in der individuellen Auffassung wiedergegeben, gelernt braucht es nicht zu werden, ja, es muss sich, damit die Seele ihre Aufmerksamkeit dem Begriff zuwenden kann, verdunkeln, und das geschieht auch ganz von selbst, wenn mehrere konkrete Fälle nacheinander zur Anschauung kommen. Die Hauptzüge derselben werden wahrscheinlich dauernd in der Erinnerung bleiben, allein darauf kommt es nicht an; bei der Abstraktion des Begriffes muss dieser ganz allein im Centrum des Interesses stehen und die Seele voll und ganz durchdringen. Nur dieser soll sich dauernd in der Seele behaupten und mit ihm die Fähigkeit, denselben auf und in das Leben zu übertragen. Darum ist eine stete Wiederholung des Begrifflichen, wie sie auf der Stufe des Systems veranstaltet wird, von Wichtigkeit. Die früher gewonnenen Begriffe werden vor Verdunkelung bewahrt, und ausserdem erscheint jeder einzelne als ein Teil eines Ganzen; die

Einheit des sittlichen Systems bleibt erhalten. Die sittlichen Grundsätze soll das Kind mit ins Leben nehmen; ihre Einprägung geht, da sie das Resultat des Unterrichts sind, mit Leichtigkeit vonstatten. Ihre Bildung bedingt kein Memorieren des Anschauungsmaterials; ein anderes Moment aber ist's, das ein gedächtnismässiges Festhalten desselben hier und da wünschenswert macht. An der innern Wahrheit eines Stoffes und an der Schönheit seiner Form erfreut und erquickt sich das Gemüt des Menschen zu jeder Zeit gern, und wenn ihn die darin ausgesprochenen Gefühle und Gesinnungen beseelen, dann gewährt es ihm nicht nur eine innere Befriedigung, nein, es zieht ihn auch höher hinauf zum Idealen, wenn er denselben einen idealen Ausdruck verleihen kann. Darum ist aus dem unterrichtlichen Material das Schönste und Beste zum Memorieren auszuwählen, je nach der Menge und der Art desselben hier mehr, dort weniger; bei einzelnen Begriffen wird sich überhaupt nichts Passendes finden. Die prosaischen Stücke eignen sich im allgemeinen nicht dazu, wenn sie nicht gerade von solcher Art sind wie Arndts „Vaterland und Freiheit." Zumeist werden es die sangbaren Stoffe sein, und im übrigen bleibe dem Takte des Lehrers die weitere Auswahl überlassen. Die Einübung findet unmittelbar nach der Assoziation, bei den zur Belebung dienenden Liedern und Gedichten nach der Stufe der Anwendung, eventuell der Besprechung der sozialen Einrichtungen statt.

Sind vier konkrete Fälle, und zwar ein zu memorierendes Gedicht, zwei Erzählungen und ein geschichtlicher Stoff zur Veranschaulichung eines Begriffes ausgewählt, finden die durch denselben angeregten Gedanken in einem Liede Ausdruck und kommen endlich noch soziale Einrichtungen zur Besprechung, so gestaltet sich der Unterricht nach folgendem Schema:

	1. Fall: Gedicht.	2. Fall: Erzählung.	3. Fall: Erzählung.	4. Fall: Geschichtlicher Stoff.
	Ziel.	Ziel.	Ziel.	Ziel.
1. Stufe.	Analyse.	Analyse.	Analyse.	Analyse.
2. Stufe.	Synthese.	Synthese.	Synthese.	Synthese.
	Mitteilung.	Mitteilung.	Mitteilung.	—
3. Stufe.	Assoziation.	Assoziation.	Assoziation.	Assoziation.
	Einübung.	—	—	—

4. Stufe. Assoziation und Abstraktion.
System.
5. Stufe. Methode.
Besprechung der sozialen Einrichtungen.
Mitteilung des Liedes.
Einübung des Textes.
Einübung der Melodie.

Nach welchen Gesichtspunkten ist die **Auswahl der sittlichen Begriffe** zu treffen, da doch nicht alle, die es giebt, unterrichtlich bearbeitet werden können? Sollen wir dem Unterrichte ein ethisches System zugrunde legen, die der Jugend psychologisch naheliegenden Ideen bestimmen und die diesen untergeordneten Begriffe in den Lehrplan der Erziehungsschule aufnehmen? Es giebt leider kein allgemein anerkanntes ethisches System. Das eine enthält diese, das andere jene Ideen, und wenn wirklich die Bezeichnung dieselbe ist, so ist es keineswegs auch die Definition. Auf diesem Wege die Auswahl der Begriffe vorzunehmen, ist demnach etwas bedenklich; wir würden, dem einen System folgend, uns die Anhänger der andern zu Gegnern machen. Ein anderes ist's, wenn wir von den Begriffen selbst ausgehen. Mit diesen verbindet man im allgemeinen denselben Inhalt; unter Versöhnlichkeit, Ehrlichkeit, Freundschaft und dergleichen denkt sich jeder ungefähr dasselbe. Wohlan, wählen wir zur unterrichtlichen Bearbeitung diejenigen Begriffe aus, die sich im Leben des Einzelnen und im Leben der Gesellschaft ganz besonders geltend machen! Wir umgehen damit zugleich die für uns müssige Frage, ob dieses oder jenes ethische System den Vorzug verdiene; die den Unterricht bestimmenden ethischen Ideen ergeben sich bei der Ordnung der Begriffe nach ihrer Verwandtschaft ganz von selbst; wenn wir aber durch die Begriffe den Inhalt der Ideen gewonnen haben, so ist ihr Name

bedeutungslos. Doch welches sind die für das Individuum und die Gesamtheit wichtigsten Begriffe? Die Antwort geben uns unsere Dichter und Schriftsteller. In ihren Werken finden wir niedergelegt, was das deutsche Volk an Sittlichkeit hat. Ideales drängt ideale Geister zur Darstellung; das Wahre, Schöne und Gute ist's, dem sie Ausdruck verleihen; was nie poetisch verherrlicht wurde, kann im allgemeinen nicht wahr, nicht schön, nicht gut — nicht sittlich sein. Wie die Zeiten und Völker, von denen kein litterarisches Denkmal der Nachwelt erzählt, keine Bedeutung für die Gegenwart haben, so ist auch der sittliche Begriff, der nicht ein einziges Mal seinen Meister gefunden hat, sicherlich unwichtig für das Leben des Einzelnen oder der Gesamtheit; was aber wiederholt und zu allen Zeiten in ein poetisches Gewand gekleidet wurde, das ist's, was den Kern der Sittlichkeit ausmacht, so dass wir durchaus berechtigt sind, zu folgern, dass die sittlichen Begriffe, die am meisten zur Darstellung drängten, auch vor allem zur Herrschaft in der Seele des sittlichen Menschen bestimmt sind. Wir schliessen von der Fülle des Anschauungsmaterials auf die Wichtigkeit der Begriffe, und wenn wirklich einmal einer bei all seiner Bedeutung wenig verherrlicht ist, so ist es sicherlich ein solcher, der schon in einem andern enthalten ist, wie etwa Dienstfertigkeit in Nächstenliebe, und nach dem Kardinalbegriff werden wir in der Litteratur ganz gewiss nicht vergeblich suchen. Es wäre darum auch falsch, für die einzelnen Begriffe die gleiche Anzahl konkreter Fälle in den Lehrplan aufzunehmen; der Umfang des synthetischen Stoffes stuft sich nach der Ursprünglichkeit der Begriffe ab.

Bei der Wanderung durch unsere reiche Litteratur begegnen wir vor allem einem Begriffe immer und immer wieder. Er hat von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart die Menschen begeistert, nicht nur gottbegnadete Künstler, sondern jeden, in dessen Brust ein fühlendes Herz schlug, und darum hat er auch die meisten konkreten Darstellungen erfahren: es ist die ideale Liebe zwischen Mann und Weib, die sittliche Sinnlichkeit! Aber gerade der Begriff, der am tiefsten

eingreift in das menschliche Getriebe, der am meisten bestimmend auf menschliches Wollen und Handeln wirkt, muss der Jugend aus bekannten Gründen vorenthalten bleiben. Auch auf einer reiferen Stufe wird den heranwachsenden Männern und Frauen keine Gelegenheit geboten, ihre sittliche Erkenntnis nach dieser Richtung hin zu erweitern. Es ist wohl wahr, dass sich der Begriff der idealen Liebe in der Seele bildet, ohne angelehrt zu werden; es ist aber nicht minder wahr, dass er vielen Erwachsenen vollständig fehlt, eben weil er ihnen nie vorgehalten ist. Es wird nichts gethan, um die Verirrungen des sozialen Lebens, die seine Entwickelung verhindern, zu paralysieren. Wie könnten sonst so unendlich viele Familien aus roher Sinnlichkeit oder krassem Egoismus gegründet werden! Es gehört heutzutage wahrlich schon ein hoher sittlicher Mut dazu, ein Weib seines Herzens zur Mutter seiner Kinder zu machen, falls die Wahl nicht etwa zufällig mit den wenig sittlichen Grundsätzen der sozialen Gesellschaft übereinstimmt. Und die Folgen all der Ehebündnisse, die nicht des idealen Zweckes wegen geschlossen wurden? Die Kinderwelt, die in sich eine gewaltige Summe leiblichen und geistigen Defektes birgt, enthüllt sie nur zu deutlich, und nicht weniger deutlich machen sie sich in der häuslichen Erziehung bemerkbar. Wir begegnen ihnen in der Hütte des Proletariers mit ihrer dumpfen, erstickenden Atmosphäre, ihrem Schmutze, ihrer unzweckmässigen Ernährung und ihrem Mangel an Liebe ebenso wie in der nach allen Regeln der Gesundheit eingerichteten Wohnung des Reichen mit ihrer Überreizung, ihrer Verzärtelung, ihrer Entnervung und ihrer Affenliebe! Dort wälzt sich das zerlumpte Kind eines Arbeiters unbeaufsichtigt im Schmutz, hier mustert die Frau eines Erb- oder Heiratsrentiers mit wohlgefälligen Blicken ihre wandelnden Modejournalen gleichenden Kinderchen! Dort muss ein Kind seiner Gestalt frühzeitig den Stempel harter Arbeit aufprägen, hier verweichlicht und erschlafft der Leib durch Enthaltung jeder körperlichen Anstrengung! Dort altert der Mensch vor frühzeitiger Überanstrengung, hier siecht er dahin vor frühzeitigem

Nichtsthun. Auf der einen Seite wird die Kinderwelt abgestumpfter, tierischer, auf der anderen empfindsamer, ätherischer gemacht. In diesen Extremen hewegt sich die Erziehung in den nicht auf sittliche Sinnlichkeit gegründeten Familien.

Hier kann die Erziehungsschule freilich nicht helfend eingreifen; sie kann den Begriff der idealen Liebe im ethischen Unterrichte nicht bearbeiten. Muss deshalb aber jedes Wort, das darauf hindeutet, mit Ängstlichkeit gemieden werden? Jeden sittlichen poetischen Stoff allein aus dem Grunde mit Bann und Interdikt zu belegen, weil darin einmal das Wort „Liebe“ oder „Schatz“ vorkommt, das scheint der beste Weg zu sein, um dem Einzuge der idealen Liebe in die Herzen den Weg zu versperren. Giebt man der Jugend in der Schule nicht dieses oder jenes schöne Lied, in dem sie später die Regungen ihres Herzens zum Ausdruck bringen kann, dann greifen die erwachsenen Burschen und Mädchen als Ersatz dafür nach „Gassenhauern“ und „Zotenliedern“ und lassen dadurch von vornherein keinen idealen Sinn in sich aufkommen. Das „Liederbuch für deutsche Schulen von Wille“ hat das bekannte Marschlied: „Morgen marschieren wir“ aufgenommen; aber wie ist es verunstaltet! Man vergleiche den Originaltext mit dem balhornisierten!

Hoffmann von Fallersleben.

Morgen marschieren wir, ade!
Wie lieblich sang die Nachtigall
Vor meines Liebchens Haus!
Verklungen ist nun Sang und Schall,
Zur Ferne geht's hinaus.
Ade, ade, ade, ade,
Es muss geschieden sein.

Morgen marschieren wir, ade!
Und unser Bündel ist geschnürt,
Und alle Liebe drein.
Ade, die Trommel wird gerührt:
Es muss geschieden sein.
Ade! u. s. w.

Morgen marschieren wir, ade!
So reich mir noch einmal die Hand,

Herzallerliebster du!
Und kommst du in ein fremdes Land,
So lass dein Bündel zu!
Ade! u. s. w.

Wille.

Morgen marschieren wir, ade!
Wie lieblich sang die Nachtigall
Vor meinem Vaterhaus!
Verklungen ist nun Sang und Schall,
's geht in die Welt hinaus.
Ade! u. s. w.

Morgen marschieren wir, ade!
Du schönes Land, du grüner Wald,
Du milder Sonnenschein,
Die Scheidestunde tönt nun bald:
Es muss geschieden sein.
Ade! u. s. w.

Morgen marschieren wir, ade!
Ade, ihr Lieben, reicht uns noch
Die Hand zum letzten Mal!
Wir denken auch im fernen Land
An euer freundlich Thal.
Ade! u. s. w.

Warum denn nur solche Änderungen vornehmen? Man fürchtet doch nicht etwa, dass in diesem Falle das ideale Gemütsleben eines Dichters demoralisierend auf die Kinder wirken könne? Und auch der Einwand, dass die in dem Liede zum Ausdruck gebrachten Gefühle den Kindern fremd seien und noch lange fremd bleiben müssten, durch das Singen desselben aber leicht geweckt werden könnten, ist grundlos. Unsere Buben und Mädchen gebrauchen Ausdrücke wie Braut und Bräutigam schon sehr früh in der harmlosesten Weise, und wenn sie dieselben nur einmal in ernster Unterrichtsstunde aus dem Munde des Lehrers hören, dann verschwindet an ihnen mit einem Male jener Reiz, der der jugendlichen Phantasiethätigkeit leicht verderblich wird. Und nicht, um den eigenen Gefühlen Ausdruck zu geben, sollen den Kindern solche Lieder und Gedichte gegeben werden, sondern damit sie dieselben in künftigen Tagen bereit haben, und weil dadurch der Grund zum idealen Sinn gelegt wird.

In einer Oberklasse wird in jedem Jahre Geibels bekanntes Lied: „Der Mai ist gekommen“ gesungen, und zwar nicht mit Weglassung der Strophen 3—5, die ohne Zweifel die konkretesten und darum die am meisten fesselnden sind. Die Klasse hat einen zweijährigen Kursus. Hören die Neulinge zum ersten Male die Worte: „Von meinem Schatz ein Liedel, das sing' ich dazu,“ so fixieren die meisten unter ihnen zuerst mit einem Lächeln den Lehrer. Da sie an ihm nichts Besonderes bemerken, wenden sie sich etwas erstaunt nach den älteren Kindern um, die hinter ihnen sitzen. Doch auch da nichts Auffälliges, und nun sind sie beruhigt und singen die Strophe nach Herzenslust mit, ohne mit dem Vorstellungsverlaufe in das Gebiet des „Unmoralischen“ zu geraten und ohne sich gleich einen „Schatz anzuschaffen“. Nur keine Angst vor der „Liebe“, dem „Liebchen“ oder dem „Schätzel“! In sittlicher Umgebung behalten solche Ausdrücke die ihrer allein würdige ideale Bedeutung. Wir gebrauchen sie ohne Scheu und verändern ihretwegen die ursprüngliche Form eines wertvollen Gedichtes nicht.

Können wir den grundlegenden sittlichen Begriff nicht in seinen konkreten Darstellungen anschauen lassen, so ist damit ein Eingehen auf die sittliche Bedeutung der Ehe ausgeschlossen. Diese Lücke in der sittlichen Bildung sollte in Fortbildungs-, in Jünglings- und Jungfrauenschulen ausgefüllt werden. Wir können aber im ethischen Unterrichte die Ausfüllung derselben vorbereiten und so vorbereiten, dass sie unter günstigen Verhältnissen von selbst erfolgt. Es giebt, wie schon gesagt, Begriffe, die, wenn sie in der Seele zur Herrschaft gelangen, die Darstellung anderer nach sich ziehen. In einem ähnlichen Verhältnisse steht die ideale Liebe zwischen Mann und Weib zur richtigen Wertschätzung der irdischen Güter, zur Mutterliebe, Elternliebe und Geschwisterliebe. Befestigen wir diese Begriffe in der Seele der Kinder, an konkreten Darstellungen fehlt es ja in der Litteratur nicht, und die Bildung des ersteren wird leicht erfolgen können.

Eine richtige Wertschätzung der Dinge thut gerade in unserer Zeit sehr not, da die Menschen für Geld und

Gut, Ämter, Titel und Orden, ja für ein gnädiges Lächeln die idealen Güter nur gar zu willig preisgeben. Sie opfern Liebe und Glück, Ruhe und Zufriedenheit, Freimut und Überzeugungstreue, Freiheit und Selbständigkeit und das Recht zu denken für dreissig Silberlinge, wie ehedem Judas Ischariot, und für noch weniger — für eine konventionelle Lüge! Beweise? Schaue ein jeder nur seinem eigenen Innern und dem sozialen Leben so recht bis auf den Grund, und er wird die Wahrheit unserer Behauptung an unzähligen Beispielen nachweisen können.

Der Begriff, dem wir nach der idealen Liebe zwischen Mann und Weib wohl am häufigsten in der Litteratur begegnen, ist die Nächstenliebe. Er gehört einer höheren Kulturstufe an als jener. Die Völker des Altertums waren sich des sittlichen Zweckes der Ehe mehr oder weniger bewusst, der Nächstenliebe im Sinne Christi standen sie fern — und steht die Menschheit im allgemeinen noch heute fern. Fast zwei Jahrtausende sind über die Erde dahingezogen mit ihrem wechselvollen Treiben, und noch sucht man vergebens nach einer Stätte menschlicher Gemeinschaft, an der auch nur an einem einzigen Tage das Bild verwirklicht würde, das der Prediger von Nazareth von der Menschheit in seiner Brust trug. Am Weihnachtsabend macht die Erde einen schwachen Versuch, seinen Traum zu erfüllen. Umsonst! Noch verkünden die Glocken, die in die heilige Nacht hinein ertönen, kein „Friede auf Erden“, und die wahre Menschenliebe ist gewöhnlich nur auf wenige Stunden Gast in all den Herzen, die unter dem strahlenden Weihnachtsbaume schlagen, wenn sie überhaupt da ist und nicht der Sitte, der Gewohnheit, dem Scheine, der Selbstsucht den Platz überlassen muss. Welch herrliches, welch erhabenes Bild bietet die geweihte Nacht! Wie herrlich, wie erhaben müsste es in seiner Vollendung sein! Wir dürfen nicht zweifeln, dass der Engel der Liebe und des Friedens seine Mission auf der Erde einst erfüllen wird; allein es geht langsam, sehr langsam. Der Verkünder der Liebe hat bisher wenig Nachfolger gehabt, und die sind's gewiss nicht immer, die vorgeben dürfen, es zu sein. Die Kulturgesellschaft thut viel, um

die Idee des Wohlwollens zu realisieren, was aber thut der Einzelne? Wie selten findet sich ein Mensch, der hinter sich auch nur einen Abglanz jener lichten Spur zurückliesse, die das Leben Christi bezeichnete! Da wird wohl jeder an seine Brust schlagen und ausrufen: Ich bin ein Sünder! Selbst das Interesse an den Einrichtungen und Veranstaltungen der Kulturgesellschaft fehlt bei der grossen Menge, und das ist doch noch lange nicht die Hauptsache; ohne Realisation der Idee des Wohlwollens in dem Individuum ist eine Versittlichung der Menschheit gar nicht möglich. Da muss denn auch die Schule zu helfen und zu bessern suchen, soweit es in ihrer Macht steht; sie muss an den jugendlichen Seelen arbeiten und mit aller Kraft den Begriff Nächstenliebe in die Herzen senken in der Hoffnung, dass der Same aufgehen und gute Früchte tragen werde.

Bei dem Begriff Gastfreundschaft, der auf die Nächstenliebe vorbereitet, führt der Lehrer die Kinder auf der Stufe der Anwendung selbstverständlich zur Erkenntnis, dass die sozialen Verhältnisse der Gegenwart die Ausübung der Gastfreundschaft im Sinne früherer Zeiten teils erschweren, teils unnötig machen.

Eine notwendige Wirkung des Wohlwollens ist die Anerkennung der Person und des Eigentums. Die sittlichen Begriffe, die sich darauf beziehen, finden wir in der Litteratur ebenfalls dargestellt, ein Zeichen dafür, dass jene Güter dem Menschen ganz besonders am Herzen liegen. Bei der Ängstlichkeit, mit welcher dieselben gehütet werden, ist es gut, wenn das Kind eine klare Einsicht gewinnt in die Rechte, die es als Mensch beanspruchen kann, das heisst in die „Rechtsgrundsätze, die dem natürlichen Rechtsgefühl entspringen“. Die meisten rechtlichen Bestimmungen, welche die sozialen Verhältnisse allmählich gezeitigt haben, versteht ein Kind noch nicht, es versteht sie ja selbst mancher Erwachsene nicht. Auffällig ist es, dass sich kein einziges dem Kinde psychologisch naheliegendes Gedicht findet, das die Unverletzlichkeit der Ehre zum Gegenstand der Darstellung hat, obwohl dem guten Rufe des Nächsten so gern und in nicht gerade liebevoller Weise ein wenig

Aufmerksamkeit gewidmet wird. „Die Missgeburt“ von Gellert eignet sich nicht für die Schule, so trefflich auch in dieser Fabel dargelegt ist, wie der böse Leumund gemacht wird. Ein Mangel an Anschauungsmaterial ist hier offenbar vorhanden; doch ist derselbe leicht zu erklären. Die Pflicht, die fremde Ehre unangetastet zu lassen, ergiebt sich schon aus dem Begriffe der Nächstenliebe, und der Begriff der Wahrhaftigkeit, der den Darstellungen der Dichter und Schriftsteller öfter zugrunde liegt, gebietet, jedem die Ehre zu geben, die ihm gebührt. Damit ist alles abgethan, was auf die persönliche Ehre Bezug hat. Man darf nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dass es nicht im Sinne der Sittlichkeit liegt, alles zu verschweigen, was die Ehre eines Einzelnen herabsetzen könnte. Es ist von hohem Werte, „dass die öffentliche Meinung möglichst richtige Bilder von den einzelnen Personen erhalte und entwerfe, und jeder soll durch Gradheit des Urteils über andere und durch sein Betragen gegen sie hierzu seinen Beitrag liefern.“ Wer auf unredliche Weise in Besitz eines Vermögens gelangt ist, hat keinen Anspruch auf die Achtung der Gesellschaft; wird ihm dieselbe trotz seiner offenkundigen, unredlichen Handlungen zuteil, so spricht die öffentliche Meinung damit dss Urteil über sich selbst. Wer ein Amt hat, der warte sein, und wer dazu unfähig ist und auch nicht das geringste Bestreben zeigt, seinen Wirkungskreis auszufüllen, ist zum mindesten der mit seiner Stellung verbundenen Ehre verlustig, und über einen solchen Menschen ein offenes Urteil auszusprechen, ist durchaus keine Verleumdung, sondern es nicht zu thun, wäre eine Verletzung der Wahrhaftigkeit. Es giebt nicht wenige, die einen Taubstummen für den wahrheitsliebendsten Menschen halten, wie es ja überhaupt noch nicht ins Bewusstsein der grossen Menge gedrungen ist, dass Unterlassungssünden nicht leichter wiegen als Begehungssünden. Das ist eine niedrige Stufe der Sittlichkeit, und von einem grossen Mangel an sittlichem Gehalte zeugt es auch, wenn jemand ein geheimnisvolles Wesen zur Schau trägt und bei jeder Gelegenheit mit dem, was er wohl wisse, aber nur nicht sagen wolle,

sich das Ansehen einer gewichtigen Person giebt. Chesterfield meint, geheimnisvolles Wesen sei die Verschwiegenheit schwachsinniger oder arglistiger Menschen; er dürfte recht haben. Seltener trifft man solche, die fortwährend von ihrer grossen Wahrheitsliebe reden, wie etwa jener vermeintliche Pädagoge, der bei einer Revision zehnjährige Kinder des Volkes in Gegenwart ihres Klassenlehrers ungefähr mit folgender Rede begrüsste: „Kinder, nehmt es mir nicht übel, dass ich so selten zu euch komme; ich kann nicht anders, glaubt es mir. Ich rede die Wahrheit, ich lüge nicht, ich bin ein wahrheitsliebender Mensch!" Dass viele Leute einen grossen Teil ihrer Zeit durch Trägheit verlieren, scheint dem betreffenden Schulbeamten ebenso unbekannt gewesen zu sein, wie die Thatsache, dass der Mensch sich gewöhnlich mit den Tugenden brüstet, die er nicht besitzt.

Es ist ein eigen Ding um die Wahrheitsliebe. Christus zeigt uns auch hier den rechten Weg, indem er lehrt: „Eure Rede sei ja, ja, nein, nein; was darüber ist, das ist vom Übel", allem pharisäischen Wesen aber mit der ganzen Kraft seiner Rede entgegentritt. Unsere Kinder sollen darum lernen, dass sie auf Befragen ohne Umschweife, kurz und klar die Wahrheit sagen müssen; sie sollen Fälle kennen lernen, wo ein Verschweigen der Wahrheit sittlich geboten ist; sie sollen aber auch wissen, dass sie durch Gleichgiltigkeit gegen Verwerfliches dieses selbst begünstigen und sich einer Verletzung der Wahrhaftigkeit schuldig machen.

Mit der Wahrheitsliebe verwandt sind die Begriffe Freimütigkeit und Überzeugungstreue; auch ihnen muss der ethische Unterricht ganz besondere Aufmerksamkeit zuteil werden lassen; denn gerade in unserer Zeit räumt das freie, offene Wort immer mehr der Lüge, der konventionellen Lüge das Feld; die Freimütigkeit weicht der Heuchelei und die Überzeugungstreue dem undeutschen Wankelmut; mit weibischer Ängstlichkeit hütet man sich, seine Herzensmeinung auszusprechen und zu verbreiten und betreffe sie auch die höchsten und heiligsten Güter der Menschheit. Nichts ist widerwärtiger als das beifällige Kopfnicken einer Herde

geistiger Sklaven, und nichts erniedrigt doch einen Menschen mehr als das Bewusstsein, eine eigene Meinung verschwiegen zu haben. Der Rohre, die vom Winde hin und her bewegt werden, sind seit Christi Zeiten wahrlich nicht weniger geworden; sie mehren sich fort und fort, die schwankenden Gestalten.

Die Litteratur weist uns ferner auf den Begriff der Selbstbeherrschung hin. Diese besteht darin, dass wir unseren Vorstellungsverlauf und den damit verbundenen Verlauf der Gefühle so beherrschen, dass daraus keine Störung der psychischen Harmonie hervorgeht. Der Vorstellungsverlauf ist wesentlich abhängig von der physischen Organisation, von der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Daraus ergiebt sich die Pflicht, den Leib so zu erhalten, dass er zu einem geschickten Werkzeug des Geistes wird. Das geschieht durch die Pflege der Gesundheit, durch körperliche Übungen, durch Aneignung fester Gewohnheiten, durch Masshalten in der Befriedigung der sinnlichen Begierden und Vorsicht beim Genuss, „der so weit erlaubt ist, als dadurch keine sittlichen Missverhältnisse entstehen“. Der Mensch muss seine Sinnlichkeit kultivieren, um sich mit ganzer Kraft in den Dienst der Sittlichkeit stellen zu können. Die Tugenden, die er zu diesem Zweck erwirbt, haben an sich keinen Wert, da sie ebenso wohl dem sittlich Guten wie dem sittlich Verwerflichen dienen können. Man nennt sie deshalb mittelbare Tugenden, die, „in den Dienst der Sittlichkeit gestellt, dem Werte der unmittelbaren völlig gleich kommen“. Mittelbare Tugenden sind: Körperpflege, Arbeitsamkeit, Fleiss, Sparsamkeit, Mässigkeit, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Regelmässigkeit und alles, was man mit Anstand und guter Sitte bezeichnet. Wer an diese Tugenden nicht von Jugend auf gewöhnt ist, wem sie nicht bereits im Kindesalter zur zweiten Natur geworden sind, dem hilft auch eine phantasiemässige Anschauung derselben nichts. Diese Begriffe können nicht auf demselben Wege gewonnen werden wie diejenigen, welche sich auf ethisch wertvolle Gesinnungen und Handlungen beziehen. Sache der Schule ist es,

daran zu gewöhnen, soweit es in ihrer Macht steht; mehr als sie bisher dafür gethan hat, kann sie gewiss thun; man denke nur, wie sehr die Körperpflege noch immer vernachlässigt wird. Dem ethischen Unterricht fällt die Aufgabe zu, die Beziehungen erkennen zu lassen, in der die mittelbaren Tugenden zu den unmittelbaren stehen.

Ausser den Begriffen Freundschaft, Versöhnlichkeit, Friedfertigkeit, Zufriedenheit, Dankbarkeit ist es nun noch ein Begriff, den Dichter und Schriftsteller mit Vorliebe zum Gegenstand der Darstellung gemacht haben: es ist die Vaterlandsliebe mit ihrer Grundlage, der Liebe zur Heimat. Wir wurzeln mit unserem ganzen Sein in dem Boden, auf dem wir geboren und erzogen wurden; wir wachsen zusammen mit den Gegenständen der Heimat, und unsere Seele ist ein Spiegelbild von allem, was uns in unserer Kindheit umgab. Daraus ergiebt sich, dass unsere Erziehung und mit ihr die sittliche Gestaltung unseres innern Lebens notwendig national gefärbt sein muss, gefärbt nach der trauten Stelle, wo uns Gottes Sonne zuerst schien, gefärbt nach Sprache, Sitte und Weise des Volkes, dem wir angehören. Jede Erziehung ist eine nationale, und darum lieben wir unser Vaterland, ohne dass uns diese Liebe anerzogen wird. Sie ist das Resultat eines psychischen Gesetzes und macht uns, da sie in den Dienst der Kulturgesellschaft tritt, die auf dem Boden des Vaterlandes erwachsen ist, keineswegs zum Feinde der Menschheit. Wenn die Kinder das Bild des Landes, an dem sie naturgemäss mit ganzer Seele hängen müssen, gewonnen, dann möge ihnen mitgeteilt werden, wie begeisterte Sänger seine Herrlichkeit im Lied gefeiert haben, damit an den darin ausgesprochenen Gefühlen das Gefühl in der eigenen Brust erstarke. Die Schönheiten und Vorzüge seines Vaterlandes muss ein deutsches Kind kennen und lebendig muss ihm vor die Augen gehalten werden, wie mächtig sich die Liebe zu demselben in den Vätern erwiesen hat. Nicht die grossen kulturhistorischen Thaten des deutschen Volkes sind daraus hervorgegangen, sondern das, was deutsche Männer und deutsche Frauen zum Schutze des

heimischen Herdes und der heimischen Kultur gethan, die Opfer, die unsere Väter gebracht haben, um das, was ihnen lieb und heilig war, zu schützen, zu verteidigen. Und wie das deutsche Volk, so schützte und schützt jedes andere Haus und Hof, Weib und Kind, Sitte und Brauch, Freiheit und Recht gegen fremde Willkür. Das kann und muss den Kindern konkret gezeigt werden, und in Zeiten der Not werden sie sicherlich im Handeln ihrer Vorfahren nicht unwürdig sein. Es ist wahrlich an der Zeit, den Begriff der Vaterlandsliebe wieder zu Ehren zu bringen, der heute mehr als je verdunkelt ist durch einen hässlichen, verderblichen Chauvinismus. Man wähnt, das Vaterland zu lieben, wenn man recht viel Vaterlandsliebe im Munde trägt, wenn man Persönlichkeiten blind verehrt, wenn man sich des eigenen Denkens entäussert, wenn man Adressen schickt und an patriotischen Festtagen in übermässiger und kostspieliger Weise den sinnlichen Genüssen frönt. Wer sich dabei am meisten hervorthut, hat sein Vaterland am meisten lieb! Schmach jedem, der Gesinnung nur im Magen hat! Hat das Vaterland nicht andere Patrioten, dann wehe ihm in Zeiten der Gefahr!

Aus der Liebe zum Vaterlande geht die Liebe zum Herrscherhause hervor. Breitet es schirmend seine Hand aus über die ruhige Entwickelung seines Volkes, fördert es nach Kräften die Wohlfahrt desselben, greift es leitend ein in die Arbeit der Kulturgesellschaft, so schlagen dem jeweiligen Fürsten aller Herzen entgegen. Ein Herrscherideal wurde dem deutschen Volke in Kaiser Friedrich III. nur zu bald entrissen.

Die **Anordnung** der zur Bearbeitung im ethischen Unterrichte ausgewählten Begriffe erfolgt nach ihrer psychologischen Nähe. Sie beziehen sich entweder auf die Gestaltung der dauernden Einheit des Menschen mit sich oder auf das Verhalten gegen andere Individuen, wobei einerseits die Anerkennung der Person und des Eigentums, andererseits das Wohl des Einzelnen und einer Gesamtheit bezweckt wird. Es sind demnach die Ideen der innern Freiheit, des Rechts und des Wohlwollens, mit welchen wir es hauptsächlich

zu thun haben. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die unter die letztere fallenden Begriffe bei den Kindern die meisten apperzipierenden Vorstellungsmassen finden. Mit ihnen hat der ethische Unterricht zu beginnen. Es schliessen sich dann die der Idee des Rechts untergeordneten Begriffe an, und zuletzt kommen, als die der kindlichen Einsicht am schwersten zugänglichen, diejenigen, welche sich auf die innere Freiheit beziehen; denn die Unklarheit unter den Wünschen und Strebungen zu beseitigen, die Seele von Affekten, Begierden und Leidenschaften freizuhalten, ist eine sittliche Aufgabe, die zu erfassen manchem Erwachsenen schwer fällt, wievielmehr einem Kinde. Die ihrem Wesen nach zusammengehörenden Begriffe nacheinander zu betrachten, dürfte sich am meisten empfehlen; es ist jedenfalls besser, als alle Gebiete durcheinander zu werfen und die Ordnung nachträglich auf der Stufe des Systems vorzunehmen. Wenn auch dabei nicht gerade ein nachteiliges Übergehen aus einem Gedankenkreise in den andern zu befürchten ist, so wechseln doch fortwährend die Richtungen, nach welchen das Wollen geleitet wird, und dieses erleidet dadurch eine Schwächung. In der Vereinigung der Begriffe liegt ihre auf den Willen wirkende Kraft. Wir trennen demnach die zusammengehörenden nicht, so weit es angeht, ohne dabei gerade zu peinlich zu verfahren. Es kommt z. B. durchaus nicht darauf an, ob der Begriff der Wahrhaftigkeit aus der Idee des Wohlwollens oder der der innern Freiheit abgeleitet wird.

Für alles, was sich auf eine Vergeltung des Guten und des Bösen bezieht, haben wir keine besondere Idee aufgestellt. Wir können uns mit einer Idee der Vergeltung nicht befreunden, weil es nach unserer Ansicht dem Wesen der Sittlichkeit wenig entspricht, dem Menschen eine Belohnung für das, was er Gutes gethan hat, in Aussicht zu stellen. Dass die Kulturgesellschaft die Übertretungen der von ihr aufgestellten Grundsätze bestraft, erfährt das Kind; es erfährt, dass eine böse That böse Folgen nach sich ziehen kann; es soll das Walten ewiger Gesetze im Leben des Einzelnen und der Gesamtheit ahnen; es soll aber nicht überall den Finger

Gottes sehen; „es soll den Namen seines Gottes nicht unnützlich führen!“ Nun ist die menschliche Gesellschaft allerdings noch nicht von solch sittlich-idealer Gesinnung durchdrungen, dass sie der Idee der Vergeltung ganz entbehren könnte; der Lehrer mag darum an geeigneter Stelle, z. B. bei dem Begriff der Dankbarkeit und den rechtlichen Begriffen, darauf hinweisen; unter allen Umständen aber soll er den Gedanken fallen lassen, dass „die Weltgeschichte ein vollständiges Weltgericht“ und jedes menschliche Leiden eine Strafe für begangene Sünden sei. Christus hat solche Gedanken zurückgewiesen, thun wir es auch! Im Schamgefühl nach einer verwerflichen That liegt nicht minder eine Ausgleichung wie im Wohlgefühl nach einer That, die aus reinem Wohlwollen erfolgte.

In dem heimatlichen Boden keimen die ersten sittlichen Regungen. Die ersten Begriffe, die dem Kinde zugeführt werden, müssen also solche sein, die als räumliche Grundlage die Heimat haben. Auf seine erste Umgebung erstreckt sich sein erstes Wohlwollen; wir beginnen den ethischen Unterricht mit dem Begriff der *Mutterliebe* und lassen *Elternliebe*, *Geschwisterliebe*, *Gehorsam*, *Freundschaft*, *Dankbarkeit*, *Erkenntlichkeit* und *Versöhnlichkeit* folgen und bringen das im trauten Verkehr mit der heimatlichen Erde geweckte Heimatsgefühl in der *Liebe zur Heimat* zum Bewusstsein.

Das Wohlwollen soll sich ausdehnen auf die Stammes- und Sprachgenossen und endlich auf alle Menschen ohne Unterschied der Rasse, des Standes und des Glaubens; wir pflanzen in die Herzen der Kinder die Kardinaltugend des Christen, die *Nächstenliebe*, nachdem durch die Begriffe *Gastfreundschaft* und *Dienstfertigkeit* zu ihr übergeleitet ist, und damit ist die Idee des Wohlwollens, soweit sie in der Schule zur Bearbeitung gelangt, erschöpft.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts erfahren die Kinder von den Rechten, die der Mensch als solcher beanspruchen kann, d. h. von den der Menschennatur entsprechenden Rechtsnormen, welche die Gesellschaft

aufgestellt hat, um jeden Streit zu vermeiden. Von Bedeutung sind für die Jugend zunächst die auf Eigentum und Person sich beziehenden. Es wird die notwendige Einsicht in die Begriffe Ehrlichkeit, Redlichkeit, Gerechtigkeit, Unparteilichkeit, Heiligkeit des Lebens, der persönlichen Freiheit und der Ehre, Friedfertigkeit, Verträglichkeit, vielleicht auch noch Wahrhaftigkeit, Treue und Freimütigkeit vermittelt. Seine Rechte und die der Gesamtheit soll der Einzelne gegen fremde Willkür schützen. Wir pflegen darum später die Vaterlandsliebe, wenn nämlich durch die Betrachtung Deutschlands als Lebensgemeinschaft und als Kulturgesellschaft die nötigen apperzipierenden Vorstellungsmassen zugeführt sind.

Die Erfüllung der aus den Ideen des Wohlwollens und des Rechtes entspringenden sittlichen Aufgaben führt der innern Freiheit entgegen, da sich das Ideal der Einheit des Willens und der Gesinnung nur in der Gesellschaft erreichen lässt. Können wir dem Innern eine solche Verfassung geben, dass jeder Zwiespalt ausgeschlossen bleibt? Nein, das können wir nicht, aber wir sollen die Einheit in uns anstreben. Dieses Streben geht auch aus sittlicher Einsicht hervor; wir vermitteln sie durch die Begriffe Zufriedenheit, Genügsamkeit, Einfachheit, Bedürfnislosigkeit, Selbstbeherrschung in ihren besonderen Seiten und vor allem durch eine richtige Wertschätzung.

Die Hauptarbeit an der sittlichen Gestaltung des innern Lebens ist beendet; wir schreiten zum Ausbau der gewonnenen Grundlagen:

1. „An das empfänglich gewordene Gemüt tritt das ewige Ideal des sittlich-religösen Menschen in voller Reinheit und individueller Bestimmtheit.“

2. Wir entrollen vor dem Auge des Kindes ein Bild kulturhistorischer Entwickelung und machen es mit den Aufgaben und den Veranstaltungen derjenigen Gesellschaftskreise bekannt, in welchen der Einzelne sich den Interessen der Menschheit hingeben soll.

3. Wir bahnen den Abschluss der Lebens- und Welterkenntnis, die Ruhe in Gott, an.

In Christus lernen die Kinder das Ideal der sittlichen Persönlichkeit in konkreter Gestalt kennen, und zwar sollen sie sich selbst überzeugen, wie sich bei ihm die Darstellung des Sittengesetzes zur Vollkommenheit steigerte, zu jener formalen Vollkommenheit, die ihn zum Vorbild der Menschheit gemacht hat. Inhaltlich ist die Darstellung sicherlich keine erschöpfende gewesen und konnte es nicht sein, und bei aller Bestimmtheit, mit der wir aus den Überlieferungen das geistige Bild des Nazareners erkennen, giebt ausserdem die Unvollständigkeit seines Lebensbildes und die mangelhafte historische Treue der evangelischen Berichterstattung nur ein unvollständiges und dabei unklares Bild der konkreten Äusserungen seiner Sittlichkeit. Die Herausarbeitung des sittlichen Kardinalbegriffes Nächstenliebe drängt alles andere in den Hintergrund und überstrahlt es. Nun ist nicht gemeint, dass ein biblischer Geschichtsunterricht nach moderner Weise eintreten solle; das Kind soll auch nicht an der Hand seines Sittengesetzes einen Begriff nach dem andern im Leben Jesu als vollendet dargestellt nachzuweisen versuchen. Wir haben dreizehn- und vierzehnjährige Kinder vor uns mit sittlichem Gefühl und sittlicher Einsicht, Kinder, die fähig sind, die Hoheit der sittlichen Persönlichkeit Christi aus seinen Worten und aus der evangelischen Schilderung seiner Thaten zu ahnen. Sie bekommen die Bibel in die Hände und lesen mit dem Lehrer jene Kapitel, die das Bild des Nazareners im Lichte der sittlichen Vollkommenheit erglänzen lassen, wie er seine Lehre darlegte und wie er sie darstellte, wie er sich ihre Verbreitung dachte und wie sein Geist nach seinem Tode fortwirkte auf seine Jünger, und eine Freude wird's den Kindern sein, so manches wiederzufinden, was sie früher bereits angeschaut haben; doch ein idealer Glanz ist's, in dem jetzt all die Bilder erscheinen, welche an ihrem Auge vorübergezogen sind. Nichts ist da zu deuten, nichts zu erklären, wenn nicht etwa ein veraltetes Wort, nichts zu reden und zu predigen; der Geist Christi, der in dem

sittlichen Gefühl der Kinder wirkt, macht die Worte lebendig und hebt die Seelen mächtiger zu sich empor, als der Mund des Lehrers es vermag. Die in Wort und That dargelegten und dargestellten sittlichen Begriffe erkennen die Kinder ganz von selber als diejenigen, die sie selbst bereits in sich tragen, und indem sie über die Erkenntnisakte Auskunft geben, treten die Begriffe noch einmal recht klar ins Bewusstsein. Mag auch das Gewand, in welches die Überlieferung Christi Persönlichkeit kleidete, diese verdunkelt haben, die Seele fühlt und erkennt durch das Dunkel hindurch das Ideal-Sittliche, das Göttliche derselben, wie das Auge die Sonne hinter der sie verhüllenden Wolke. Ob Christus Sturm und Wellen beschwichtigte, ob er auf dem Meere ging, ob er Tote auferstehen hiess, ob er das Wasser in Wein verwandelte, ob und wie er Teufel austrieb, das alles sind Fragen, auf welche nur der Gewicht legt, der den rechten Sinn seiner Lehre nicht erkannt hat. In dem Fürwahrhalten solcher Thaten besteht das Wesen der Religion wahrlich nicht, am allerwenigsten der christlichen. Hätte Christus nur Zeichen und Wunder gethan, er wäre heute ebenso vergessen, wie etwa ein ägyptischer Zauberer. Der Sauerteig, mit dem er die Welt durchsäuerte, war anderer Art und musste anderer Art sein, oder der Sohn der Maria wäre nie der Heiland der Menschheit geworden. Dass er sich der Armen, der Gebrechlichen, der Elenden, der Verstossenen, der Mühseligen und Beladenen annahm; dass er tröstete und heilte, wo er immer konnte; dass er mit dem Ernste und dem Zorne seiner geheiligten Persönlichkeit dem Pharisäertume, der Heuchelei, der Vermessenheit und dem Hochmut entgegentrat; dass er sich mit der aus dem Innern kommenden Sittlichkeit über Dogma und religiöse Äusserlichkeiten hinwegsetzte; dass er sich freien Geistes von aller Knechtung lossprach und, von den nationalen Schranken sich losringend, das wahre Menschentum zur Grundlage des aufzurichtenden Reiches Gottes machte; dass er sich im Bewusstsein seines göttlichen Strebens vor keinem Fürsten der Welt beugte, sich lieber vom Leben als von seiner Überzeugung trennte; dass er,

„unter der Last der heraufbeschworenen Feindschaft erliegend," für seine Idee am Marterpfahle zu enden sich entschloss; dass er selbst im bittersten Todeskampfe denen, die ihn ans Kreuz geschlagen, verzeihen, ja für sie beten konnte; mit einem Worte, dass er das verkündete Sittliche in vollendeter Weise darstellte: das ist's, was ihn unsterblich gemacht hat und Millionen Herzen noch heute zu ihm emporschauen lässt wie zu Gott, und das soll den Kindern bewusst werden. Begreifen sie die Katastrophe, welche einstmals in der Osterwoche auf Golgatha erfolgte, begreifen sie die Idee des grossartigen und erhabenen Schauspiels, auf welches die Sonne an jenem ersten Karfreitage herabsah, dann werden sie auch die Macht seines Geistes über die Jünger, sie werden den Siegeszug seiner Lehre über die Erde begreifen, den sie bis zur Gegenwart kurz verfolgen sollen. Zugleich aber wird ihnen die Erkenntnis kommen, dass sich so viele heute Christen nennen und von Christus nichts wissen, dass das, was man heute Christentum nennt, eigentlich gar kein Christentum mehr ist, und an dieser Stelle werden sie den Entschluss fassen können, in Christi Geist und Namen zu leben und zu wirken, das heisst, die sittlichen Begriffe so darzustellen, wie er sie dargestellt hat. Ein Beispiel hat er uns gegeben, damit wir thun, wie er gethan hat.

Zu den sittlichen Aufgaben, welche das Sittengesetz dem Einzelnen als Individuum auferlegt, kommen noch diejenigen hinzu, welche ihm als Glied einer im Dienste der Menschheit stehenden Gesellschaft, der Kulturgesellschaft, zufallen. Diejenige, der jeder ohne Ausnahme angehört und in der jeder ohne Ausnahme wirken soll, ist der Staat mit seinen engeren Verbänden. Sein Zweck ist die Realisierung der für den Einzelwillen massgebenden Ideen. Die Erfüllung dieses Zweckes ist abhängig von dem Zusammenwirken aller in ihm vorhandenen Kräfte. Um die Bedeutung des Einzelwirkens zu verstehen, muss das Kind die Kulturgesellschaft, in der ihm einst zu wirken bestimmt ist, kennen. Ihr gegenwärtiger Zustand wird erst verständlich durch einen Einblick in ihren Werdegang, in ihre Geschichte. Darunter

ist nicht das zu verstehen, was unsere geschichtlichen Leitfäden darbieten. Namen von Regenten, ihre Regierungszeiten, ihre Thaten u. dergl. sind nicht selten ganz ohne Bedeutung für die Kulturentwickelung eines Volkes oder doch viel zu unwichtig, um überhaupt jetzt noch erwähnt zu werden. Auch die Geschichte ist nichts für Kinder, die die Äusserungen des Volksgeistes nach ihrem kausalen Zusammenhange bis ins Kleinste und Entfernteste verfolgt. In der Erziehungsschule hat nur die Geschichte eine Berechtigung, die zum Verständnis der dereinstigen Lebensaufgabe und zu einer festen Lebensanschauung führt. Eine anschauliche Schilderung des Kulturzustandes eines Volkes in den Hauptepochen seiner Entwickelung unter Weglassung alles Nebensächlichen und Unbedeutenden und eine kurze Darlegung der Umstände, die einen Kulturfortschritt herbeigeführt haben, das allein ist's, was ein Interesse an der Weiterentwickelung der Kulturgesellschaft wachrufen kann. Nun ist es nichts Leichtes, den Entwickelungsgang eines lebenden Volkes zu verstehen, besonders in seinen jüngsten Perioden. Den Kindern fehlen die apperzipierenden Vorstellungsmassen; wir schaffen sie herbei, indem wir mit ihnen zunächst die Geschichte solcher Völker betrachten, die bereits der Vergangenheit angehören und für das Werden der Menschheit, also auch für die Gegenwart, von Bedeutung gewesen sind; denn da das ältere Volk in seiner Entwickelung im allgemeinen von dem jüngeren überholt wurde, so müssen die Kulturverhältnisse eines Volkes um so einfacher und durchsichtiger sein, je weiter es in die Vergangenheit hineinragt. Ehe unsere Kinder das deutsche Volk von seinem ersten Auftreten in der Geschichte bis zur Gegenwart begleiten, lassen sie das Werden und Vergehen der Juden, Griechen, Römer und Goten an ihrem geistigen Auge vorüberziehen, wobei in ihnen zugleich das Bewusstsein von einem im Völkerleben zur Erscheinung kommenden ewigen Gesetze erwacht; sie ahnen darin das Walten einer Gottheit. Eine Parallele zum Geschick der Völker bieten die Schicksale hervorragender Geschlechter und Personen; es mögen also an geeigneten Stellen das Haus

David, die Hohenstaufen, Karl der Fünfte, die Bourbons und die Napoleoniden besondere Erwähnung finden. Sonst beschränkt sich der Unterricht darauf, in grossen Zügen ein Bild von den Kulturzuständen und Schicksalen der Völker zu geben. Die Kinder erfahren z. B. von den Juden, dass sie ein Nomadenleben geführt haben, wobei eine Schilderung desselben gegeben wird, dass sie in Ägypten gewesen und nach Kanaan gezogen sind, von Moses eine theokratische Verfassung (Ausführung!) erhalten, Kanaan erobert, die Urbevölkerung im Kampfe ums Dasein vernichtet, verdrängt und unterworfen haben und dann sesshaft geworden sind u. s. w. Es leuchtet ein, dass die Geschichte eines Volkes, so behandelt, in kurzer Zeit abgethan werden kann, zumal es dabei nichts zu memorieren giebt. Gedanken, die verstandesmässig erfasst sind, brauchen nicht eingelernt zu werden. Ist die kulturgeschichtliche Entwickelung untergegangener Völker betrachtet, dann zeigen wir, wie unser deutsches Volk geworden ist, wie es, von einer Stufe zur andern steigend, aus dem rohen Zustande eines Naturvolkes sich zu der gegenwärtigen Höhe der Kultur emporgearbeitet hat; die Kinder erhalten einen Einblick in die Gestaltung der Kulturgesellschaften der Gegenwart, in ihre Leistungen und Aufgaben; sie erfahren von den kulturellen Einrichtungen und Massnahmen der politischen Verbände, nämlich des deutschen Reiches, des engern Vaterlandes, der Provinzen, Kreise und Kommunen; sie hören aber auch von dem Zweck und der Thätigkeit freier Verbände und Vereinigungen, die, denselben Zielen zustrebend wie jene, ein Anrecht auf unser Interesse haben, und lernen so die Stellung des Individuums innerhalb jener Gesellschaftskreise verstehen; sie erkennen, dass der Einzelne sich mit ganzer Kraft den Interessen der Menschheit hingeben muss, und zwar, je nach seiner Individualität, der eine nach dieser, der andere nach jener Richtung hin, wenn das Volk fortschreiten soll auf der Bahn der Kultur; denn ein Kulturfortschritt ist und bleibt das Resultat des freien Strebens aller, wenn sich „Meister rührt und Geselle in der Freiheit heil'gem Schutz". Wohl kann es auch einem Genie bei energischer Be-

nutzung seiner von ihm scharf durchschauten „Zeit" möglich sein, bestimmend auf die Geschicke eines Volkes einzuwirken, ähnlich, wie der Wind einen reifen, vom Baume fallenden Apfel nach einer bestimmten Richtung werfen kann, über den im Volke lebenden Geist jedoch hat es nicht mehr Gewalt, als der Wind über die Schwerkraft. Der Volksgeist nimmt unter allen Umständen den seiner Disposition entsprechenden Entwickelungsgang. Das Individuum ist der Träger des das Ganze beseelenden Geistes; darum ruht im Einzelwirken die Lebenskraft des Staates. Neben der Bethätigung eines vielseitigen Interesses hat der Einzelne vor allem den Platz auszufüllen, von dem aus er in das Getriebe des Ganzen eingreifen will. Wir belehren die Kinder darum über die Bedeutung der Berufsthätigkeit im allgemeinen und über die einzelnen Berufsarten und stehen ihnen eventuell, da der Eintritt ins Leben bevorsteht, bei der Wahl eines Berufes ratend zurseite. Unvergesslich muss ihnen das Zillersche Wort sein: „Wer seine Berufsarbeit erbärmlich versteht und noch erbärmlicher ausführt, steht auf einer niedrigen Stufe der Bildung und der Sittlichkeit", unvergesslich, dass das vom Arbeiter so gut wie vom Gelehrten gilt, vom Handwerker wie vom Industriellen, vom Landmann wie vom Künstler.

Bei aller äusseren Verschiedenheit der einzelnen Gesellschaftskreise laufen ihre Bestrebungen auf dasselbe Ziel hinaus, auf das Ziel, das alle Kulturgesellschaften, auch die uns fernen und fremden, deren Schauplätze im Realunterrichte betrachtet werden, miteinander verbindet: die Versittlichung der Menschheit. Im Streben nach diesem Ziele sollen sich alle Völker im edlen Wetteifer die Hände zum Bunde reichen. Mit dieser Erkenntnis erheben wir die Kinder auf den kosmopolitischen Standpunkt, den das im Dienste sittlicher Ideen stehende Wollen, den die Errichtung des Reiches Gottes bedingt.

Den Gipfelpunkt des ethisch-religiösen Unterrichts bildet die Einsicht in das Verhältnis der Menschheit zu Gott, dem Urgrund aller Dinge, den Christus einstmals seinen Zeitgenossen verkünden wollte, da ihn die Menschen

selbst, wie er lehrte, nicht sehen, nicht anschauen können. Gott ist kein Begriff, der aus konkreten Vorstellungen abstrahiert werden könnte; er ist auch kein höherer Begriff, der sich aus niederen ableiten liesse: Gott ist das absolute Gute, der letzte Gegenstand frommer Ahnung und Empfindung, das Problem der sich unvollkommen fühlenden Menschennatur; er ist der höchste Begriff auf dem Gebiete des Sittlichen, der, seine Bildung fast ganz dem Gefühle verdankend, unfassbarer sein muss als alle von der menschlichen Vernunft erzeugten Begriffe zusammengenommen. Im Gefühl seiner Schwäche und Unvollkommenheit schmiegt sich das Kind ans treue Mutterherz, wo es Trost und Hilfe und Liebe sucht und findet, und in demselben Gefühl wirft sich die ganze Menschheit in die Arme Gottes, zu dem sie mit derselben Zuversicht und Hoffnung emporschaut. Den Gegenstand religiösen Fühlens suchte die Menschheit in der Aussenwelt, in der Sonne, in der Erde, im Feuer, im Wasser, im Winde, im Gewitter und im Sturme, in den Pflanzen und Tieren, in den Sternen und jenseits der Sterne, und wenn sie auch das höchste Wesen nicht fand, so kam sie ihm näher, indem sie, nach ihm suchend, die Rätsel der Natur auflöste und in ihren Kräften und ewigen Gesetzen das Walten einer Gottheit erkannte; und so erscheint denn gegenwärtig der Glaube dessen, der die Rätsel der Natur noch als die Gottheit selbst verehrt und fürchtet, bereits als Aberglaube, der sich gewöhnlich noch da am meisten findet, wo sich ein geheimnisvolles Weben und Walten der Natur bemerkbar macht. Die ewigen Gesetze also, denen das Kleinste wie das Grösste im Weltall unterworfen ist, erkennt man als Äusserungen des göttlichen Willens. Das ist die eine Seite der Erkenntnis Gottes. Die Menschheit lenkte aber auch den Blick auf sich selbst; sie forschte nach dem eigenen Zwecke und nach dem Zwecke des Individuums, und da fand sie, wie in der Natur, so auch in sich, im eigenen Innern etwas Göttliches. Sie fand in der Natur und in der Menschenbrust denselben Gott, und aus diesem Gottesbewusstsein heraus konstruierte sie den Inhalt und den Zweck des menschlichen Lebens,

schuf sie das Sittengesetz. Das ist die andere Seite der göttlichen Erkenntnis. Eine hohe Stufe derselben haben bis jetzt nur wenige erreicht, nur die Edelsten und Besten unter den Menschen, und sie sind es ja, welche den Gang vorgezeichnet haben, den die Menschheit in ihrer sittlich-religiösen Entwickelung einschlagen wird. Die grosse Masse steckt noch in den Anfängen derselben, und ehe sie aus diesen herauskommt, können noch Tausende von Jahren vergehen. Wie viele Glieder selbst eines Kulturvolkes huldigen noch dem allergröbsten Anthropomorphismus! Wie wenige erkennen das Walten Einer Gottheit in der Welt und im Leben der Menschheit, ausser sich und in sich! Wie wenige sind sich ihres sittlichen Zweckes bewusst! Die Menschheit wird, wenn wir an einem endlichen Siege des Guten nicht zweifeln, sich allmählich aus den Anfängen ihrer sittlich-religiösen Entwickelung emporarbeiten zu einer höhern Stufe und einst dort angelangt sein, wo lange vor uns bereits der Sohn der Maria stand. Ein Volk entwickelt sich; es erreicht seinen sittlich-religiösen Höhepunkt und geht von dem Augenblicke an, wo es ihn erreicht hat, seinem Untergange entgegen; ja, es muss untergehen, da es dem Gesetze der Vergänglichkeit ebenso unterworfen ist, wie die Blume des Feldes und der einzelne Mensch; doch stirbt es auch dahin, seine Kulturerrungenschaften nimmt es nicht mit ins Grab; sie mögen den Augen der Nachwelt Jahrhunderte lang verborgen bleiben, gefunden werden sie, und nachfolgenden Nationen werden sie zum Mittel, sich auf eine höhere Kulturstufe zu erheben. Jedes Volk trägt zur Veredelung der Menschheit an seinem Teile bei, und sein Beitrag ist um so bedeutender, je mehr es selbst über den sittlich-religiösen Durchschnitt der Menschheit seiner Zeit emporstieg. Es wird besser; denn der Drang zum Licht ist nach unserer Überzeugung eine Bedingung sowohl des individuellen wie des generellen Daseins. Um Individuum und Volk auf einen möglichst hohen sittlich-religiösen Standpunkt zu erheben, lassen wir ersteres im Unterrichte genau denselben Weg verfolgen, den ein kleiner und zwar der edelste Teil der Menschheit in seiner sittlich-religiösen Entwickelung ein-

geschlagen hat; wir lassen die reale Welt mit den Sinnen erfassen, führen hinein in die Natur und gewähren einen Einblick in ihre ewigen Gesetze und in das Walten ewiger Naturkräfte; wir geben ein Bild der sittlichen Welt, machen mit den Pflichten bekannt, die die göttliche Weltordnung der Menschheit auferlegt und bringen das Kind ganz allmählich zum Bewusstsein, dass sowohl die Natur mit ihren Kräften und Gesetzen wie das Sittengesetz ein Ausfluss jenes Gottes ist, den es damals zuerst fühlte, als es mit dem Mütterlein am Abend die Hände zum Gebet faltete: wir führen das Begriffliche auf den einen Urquell aller Dinge zurück. Wie aber steht's nun mit dem Gottesfunken in der Menschenbrust? Wie kann die Schule das göttliche Gefühl, das in der Tiefe des Herzens schlummert, wecken und kräftigen? Der Glaube an Gott ist dem Wesen der Menschheit eingegraben; doch nicht die Schule, nicht eine Institution, nein, die Mutter ist's, die ein göttliches Ahnen im Menschenherzen wachruft. Das Kind, das in ihren Armen und an ihrem Herzen die Händchen zum Gebet faltet und unter ihrem Kusse die Äuglein schliesst, es ahnt noch nichts von einem höchsten Wesen; aber es fühlt ein gewisses Etwas zwischen sich und dem Mütterlein, und mit diesem Gefühl hält ein guter Gott seinen Einzug in ein Kinderherz. Weiss das die Mutter? Weiss sie, was sie im Kinde weckt, wenn es aus ihrer Hand sein Brod isst, wenn sie es in der Freude glückselig in die Arme schliesst und im Schmerz ihm die Thränen trocknet? Faltet sie die Händlein ihres Lieblings zum Gebet in der Absicht, auf das höchste, heiligste Gefühl, das in seinem Herzen schlummert, einzuwirken? Nein, nein, eine Absicht kennt die Mutter nicht; was sie thut, thut sie unbewusst. Sie denkt darüber nicht nach, weil sie nur vom Gefühl geleitet wird, und darum nährt sie auch nicht künstlich im Kinde den schwach erglimmenden Gottesfunken; sie gestaltet und formt nicht herum an dem Gotte, der in des Kindes Herz gezogen ist; sie tastet das Heilige nicht an mit rauhen Händen, sondern naht sich ihm gar selten, gar leise und still, und sie naht sich nur, wenn das Gefühl sie

treibt. Von der Mutter muss die Schule lernen; denn wollte sie anders verfahren als jene, sie würde den Gottesfunken in der kindlichen Seele auslöschen. Wird das göttliche Gefühl aus der heiligen Tiefe des Herzens an die Oberfläche gedrängt und mit dem Munde verarbeitet, wird das Kind gezwungen, das, was still und verborgen die Menschenbrust erfüllen und durchglühen will, tagtäglich andern zu zeigen, mit ihm ohne innern Drang zu verkehren und noch dazu, ehe es Gestalt gewonnen, so dauert es gewiss nicht lange und der gute Gott in ihm — ist tot. Man rede mit den Kindern in den ersten Schuljahren nur selten von Gott; man habe eine heilige Scheu, seinen Namen auszusprechen und deute nur da, wo sich jeder Schein von Absichtlichkeit vermeiden lässt, auf einen ewigen Vater hin. Findet sich Gelegenheit dazu, so benutze man sie, aber man suche sie nicht. Je tiefer das göttliche Gefühl, desto weniger liegt es auf der Zunge, falls der Mensch nicht etwa an krankhafter Empfindsamkeit, der Disposition zum religiösen Wahnsinn, leidet. Die Tiefe des religiösen Gefühls, die sich eben darin zeigt, dass der Lehrer es nur in den heiligsten Augenblicken, in Momenten des ungeheuchelten Ergriffenseins hervorkehrt, überträgt sich auf die Kinder. Man bete mit ihnen nicht gewohnheitsmässig, um sie nicht zu Lügnern und Heuchlern zu machen. Aber die Kinder muss man doch im Beten üben, damit sie es auch können oder damit sie es nicht verlernen? O nein, das muss man nicht! Lernt man durch Lügen die Wahrheit reden? Nichts verletzt das Gefühl mehr, als wenn eine Klasse alltäglich am frühen Morgen mit dem ersten Glockenschlage in roher Weise ein Lied anstimmt, dann sich andächtig geberdet, mechanisch einige fromme Worte dahinspricht und sich einbildet, zu beten. Das ist wahrlich kein Gebet, das ist keine Gottesverehrung, das ist eine Entweihung des Göttlichen, es ist Sünde. Man bete mit den Kindern, wenn der Unterricht das Gemüt zum Gebet gestimmt hat, sonst nicht, und zur Andacht versammle man sie nur, wenn irgend ein Umstand dazu Veranlassung giebt und die jungen Seelen sich zuvor

gesammelt und vorbereitet haben. Wird das Göttliche, das Heilige im Menschen von Anfang an zart und vorsichtig und möglichst selten berührt; naht sich ihm der Lehrer im realistischen und im ethischen Unterrichte mit Ehrfurcht und heiliger Scheu; wird erst dann, wenn die Kinder in der Erkenntnis dessen, den kein sterblich Auge je in seinem eigensten Wesen erkennen wird, so weit gefördert sind, als es die empfangene realistische und ethische Bildung gestattet, positiv auf das religiöse Gefühl eingewirkt durch Darbietung entsprechender poetischen Stoffe: so muss in allen Kindern, auch in denjenigen, die unter dem Fluche einer unsittlichen Ehe zu leiden haben, das schlummernde Sehnen nach Gott geweckt werden und der Gottesfunken Kraft gewinnen und Kraft behalten, dass er erst mit dem Leben aus dem Menschen schwindet. Das göttliche Gefühl wird auf den schwachen, unvollkommenen Menschen seinen wohlthätigen Einfluss ausüben und den geistig Armen, wie den, der in den Tiefen der Schöpfung forscht, in eine Heimat führen, wo das Herz Ruhe und Frieden findet, bei jedem in seiner Weise.

Da mag nun wohl manch sogenannter frommer Christ meinen, das sei zu wenig Religionsunterricht oder eigentlich gar keiner, ja, es sei der beste Weg, um die Kinder immer weiter von dem Gott ihrer Väter zu entfernen. Dem entgegnen wir, dass bei den Völkern der modernen europäischen Kultur die Entfernung des Individuums von Gott kaum noch grösser werden kann, als sie schon ist, und zu dieser Gottentfremdung hat nicht zum wenigsten der Umstand beigetragen, dass unter der Herrschaft der Kirche unsere Jugend über Gott so viel Unverständliches und so viel Unnatürliches bis zum Überdruss hat lernen müssen und wohl so lange lernen muss, als die Kirche das äusserliche Aneignen von Religionskenntnissen für religiöse Emporbildung hält. Unser moderner Religionsunterricht wird nie einen Menschen zur Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit erheben, am wenigsten der sogenannte Religionsunterricht, der den Katechumenen und Konfirmanden von den meisten Vertretern der Kirche erteilt wird. Die Erziehungsschule kennt solchen Religionsunterricht nicht; aller Unterricht

soll zu Gott hinführen. Bei seinen Werken und seinem Wirken hört das Kind seinen Namen; es hört ihn in den Liedern und Gedichten und Erzählungen; es wird ihm nicht fremd, nein, näher kommt es ihm, immer näher mit der wachsenden Erkenntnis der Natur und des Sittengesetzes, bis es zuletzt stumm und anbetend vor der Majestät des Ewigen steht. Die Schule soll Menschen bilden, die, nachdem sie vom Geiste Gottes einen Hauch verspürt haben, sein Reich, das Reich des wahren Menschentums, welches Christus anstrebte und dessen Eckstein er noch heute ist, auf Erden gründen helfen können.

Eine von christlicher Religion erfüllte und darum konfessionslose Schule wird der durch verknöcherte Starrgläubigkeit hervorgerufenen Gottentfremdung vorbeugen und die Menschheit allmählich zur Erkenntnis der Wahrheit führen, die sie frei machen wird. Gott hat jedem Menschenkinde ein religiöses Gefühl tief ins Herz gelegt, mit einem kirchlichen Stempel hat er es nicht versehen, als er es zum Leben rief; er unterscheidet nicht Lutheraner, Kalvinisten, Katholiken, u. s. w.; er kennt nur Menschen, Christen. Einer religiösen Gemeinschaft anzugehören, mag Bedürfnis des Individuums sein, wir wollen wenigstens nicht das Gegenteil behaupten; so lange jedoch jede einzelne Kirche starre Glaubenssätze zu ihrem Fundamente macht; so lange die kirchlichen Grundsätze nicht unmittelbar dem religiösen Bedürfnis und der sittlich-religiösen Entwickelung entspringen; so lange Kirchen und Konfessionen das sie gegenseitig Trennende als das zur Seligkeit Führende verkünden: so lange ist es der allgemeinen Menschenbildungsanstalt leider nicht möglich, die Kinder einer religiösen Gemeinschaft zuzuführen. Ob die kirchlichen Verhältnisse sich jemals nach der Idee des Nazareners umgestalten werden, wer kann es wissen? Die Schule muss es abwarten. Wollen die Eltern ihre Kinder zu Mitgliedern einer bestimmten Religionsgemeinschaft machen, so mögen sie selbst die dazu notwendigen Schritte thun. Dogmatischen Religionsunterricht zu er-

teilen, ist Aufgabe der Kirche; wir wollen dem Kinde das Gottesbewusstsein anerziehen, nicht anlehren, und so anerziehen, dass der jugendliche Geist unablässig dem Guten nachstrebt. Er findet alsdann den Vater des Lichtes, er findet ihn langsam, aber sicher. Man mag in kommenden Jahrhunderten Religion und Sittlichkeit anders auffassen, anders ableiten, anders definieren, als es hier geschehen ist, dem Wesen nach werden die beiden Begriffe dieselben bleiben, und so lange man Menschen erziehen und bilden wird, muss nach den psychologischen Gesetzen der Weg im allgemeinen als der richtige gelten, den wir bezeichnet haben.

Das Weihnachtsfest.

Der Eudämonismus ist ein Grundzug der menschlichen Natur. Etwas wünschen und verlangen, etwas hoffen muss das Herz, und so wünscht und erstrebt denn der Mensch vor allem seine eigene Glückseligkeit. In ihrem Dienste stehen seine Werktage, in ihrem Dienste seine Feiertage. Sein Sinnen und Trachten beherrscht der Gedanke an das eigene Glück im Diesseits und an die Seligkeit im Jenseits. Er arbeitet jahraus, jahrein für sein Wohlsein im irdischen Leben, geht in die Kirche, zur Beichte und zum Abendmahl, damit es ihm im Himmel wohlergehe, und selbst, wenn er die Tugenden pflegt, so begnügt er sich nicht „mit der Selbstbefriedigung, dem Lohn im eigenen Herzen“, sondern erhofft eine Belohnung seines sittlichen Handelns nach dem Tode. Und das ist menschlich. Mit der Idee der sittlichen Vollkommenheit, mit dem Princip des Guten, verträgt sich jedoch diese Lebensanschauung nicht, und die Menschheit soll und wird sich in ihrem Streben nach Vollkommenheit immer mehr von derselben losmachen. Ganz unterdrücken kann sie den Eudämonismus nicht, oder der Mensch müsste aufhören, Mensch zu sein; aber sie soll sich anstrengen, es nach Möglichkeit zu thun, und die Christenheit hat damit bereits den Anfang gemacht. Einmal im Jahre hält sie still in ihrem egoistischen Drängen und Treiben und giebt sich der Liebe hin, jener selbstlosen Liebe, als deren Blutzeuge sich Christus für uns aufgeopfert, jener Nächstenliebe, die er in den Gleichnissen vom barmherzigen Samariter und vom jüngsten Gericht charakterisiert hat. In dieser Liebe, dem Sein und Wesen des Wohlwollens, übt sie sich, wenn die Erde ihr Sonnenwendefest begeht. Leise senkt sie sich alljährlich hernieder, die geweihte Nacht, und wohl nirgends so feierlich-ernst, so himmlisch-erhaben, wie über die schneeigen Gefilde unseres lieben Vaterlandes. Es ist, als ob der Engel der Liebe und des Friedens hier zur Erde herabstiege und hier, im Lande des innigen Gemütes, zuerst seine göttliche Aufgabe zu erfüllen versuchte.

O selige Weihnachtszeit! Im strahlenden Weihnachtsbaume wie im Tannenreis, an dem ein Lichtlein flammt, verkörpert sich jene selbstlose Liebe, und eine Spur von ihr zieht hinein ins Menschenherz, und was da hineinzieht, das hat das Christuskind gebracht. In der Weihnachtsnacht flammt die Gottheit im Menschen empor und zersprengt auf einen Augenblick die sie erdrückenden Fesseln des Egoismus, nicht in jedem Hause, nicht in jeder Brust, aber doch wohl in den meisten. In der Hütte des Armen und im Palaste des Reichen — derselbe himmlische Zauber; Himmelsfreude die Freude unter dem Weihnachtsbaume! Und die Schule, die zur Sittlichkeit erziehen will, soll diese Gelegenheit, den Gottesfunken im Kinde zu nähren und die Kardinaltugend eines Christen zu pflegen, nicht unbenutzt vorübergehen lassen. Wir feiern Weihnachten. Nicht allen Kindern strahlt ja daheim ein Baum, und auch diejenigen, die im trauten Familienkreise seinen beseligenden Zauber empfinden, werden dann, wenn sie mit den Schulgenossen gemeinsam den Weihnachtstraum verwirklichen, die Weihnachtsfreude noch reiner, noch seliger geniessen. Die Kinder schmücken in den Feierstunden gemeinsam ihren Weihnachtsbaum, jede Klasse ihren eigenen. Da giebt's zu schneiden und zu schnitzen, zu flechten und zu kleben und noch so mancherlei zu thun, wobei Handfertigkeit und Kunstsinn geübt werden können, und das Weihnachtslied begleitet die Weihnachtsarbeit. Strahlt dann am heiligen Abend bei der gemeinsamen Feier der Baum in seinem Glanze, dann durchschauert die jungen Herzen jenes selige Entzücken, das nur selbstlose Liebe zu bereiten vermag, und auch das arme Kind, dem daheim kein Lichtlein brennt, ist selig, einen Augenblick selig in seinem freude- und vielleicht auch liebeleeren Sein; an ihm möge sich die Nächstenliebe bethätigen; gepflegt wird dieselbe in den Kindern durch die Weckung des Wonnegefühles, das sie hervorruft. Selbstlos bereiten sie sich ihre Weihnachtsfreude; selbstlos werden sie, wenn mit den Kinderjahren die Kinderlust entschwindet, beglücken müssen, um wieder so selig zu sein, so selig wie in der Kinderzeit unter dem glanzerfüllten Weihnachtsbaume.

Weihnachtslieder.

(Auf mehrere Schuljahre zu verteilen.)

Der Weihnachtsmann: Morgen kommt der Weihnachtsmann.
Hoffmann v. Fallersleben.
Morgen, Kinder, wird's was geben. Kletke.
O Tannenbaum, o Tannenbaum. Anschütz.
Weihnachtslied: Alle Jahre wieder. Hey.
Am Weihnachtsbaum die Lichter brennen. Kletke.
Die heilige Nacht: Stille Nacht, heilige Nacht. Mohr.

Gedichte zum Weihnachtsfeste.

(Auf mehrere Schuljahre zu verteilen.)

Der Traum: Ich lag und schlief. Hoffmann v. Fallersleben.
Dezember: Am Abend vor Weihnachten. Kohl.

Der Tannenbaum: Im Walde steht ein Tannenbaum. Dieffenbach.
Das Christkind: Die Nacht vor dem heiligen Abend. Reinick.
Sankt Niklas: Die Winde sausen um das Haus. Des Knaben Wunderhorn.
Nun brennen sie auf grünen Zweigen. Hofmann v. Neuborn.
Weihnachtslied: Wer guckt herein durchs Fensterlein. Lüben u. Nacke, Lesebuch.
Die Mutter am Christabend: Er schläft, er schläft. Hebel-Reinick.
Weihnachtsfest: Der Winter ist gekommen. Reinick.
An den Weihnachtsbaum: Du lieber, schöner Weihnachtsschein. Löwenstein.
St. Nikolaus: Es wird aus den Zeitungen vernommen. Des Knaben Wunderhorn.
Des fremden Kindes heil'ger Christ: Es läuft ein fremdes Kind. Rückert.

Weihnachtslied.

Der Winter ist gekommen,
Fort sind die Vögelein;
Frau Holle schüttelt die Federn,
Da fängt es an zu schnei'n.

Die Erde schmückt sich wieder
Mit einem weissen Kleid;
Es kommt für die lieben Kinder
Die fröhliche Weihnachtszeit.

Sie sitzen so artig beisammen
Und denken gar oft daran
Und singen viel schöne Lieder
Vom lieben Weihnachtsmann.

Was wird er Gretchen bringen?
Sie war so fleissig und gut;
Sie wünscht sich ein neues Kleidchen
Und einen Winterhut.

Und Hänschen kann lesen und schreiben
Und weiss manch frommen Spruch;
Nun soll ihm der Weihnachtsmann bringen
Ein schönes Märchenbuch.

Jedoch das Allerschönste,
Das ist der Weihnachtsbaum
Mit Backwerk, Lichtern und Äpfeln
Und Nüssen mit Silberschaum.

Bei all dem Wünschen und Hoffen
Wird ihnen die Zeit nicht lang;
Sie singen mit Lust die Lieder
Die schon Grossmütterlein sang.

Doch was der Mund gesungen
Und was das Herz begehrt,

Das hat im Himmel ferne
Der Weihnachtsmann gehört.

Er geht am heiligen Abend
Gar leis in jedes Haus,
Und wenn die Kinder schlafen,
Dann packt er die Taschen aus.

Und an dem Weihnachtsmorgen
Sind früh die Kleinen wach
Und harren mit pochendem Herzen
Im stillen Schlafgemach.

Jetzt horch! Es tönt die Glocke
Und ruft die Kinder herein;
Es öffnet die strahlende Stube
Das liebe Mütterlein.

Da giebt's ein Staunen und Jubeln,
Ein Jauchzen und ein Freu'n,
Und all die Kinderaugen,
Sie schauen glückselig darein.

W.

Lehrplan für den ethischen Unterricht.
5. bis 7. Schuljahr.

Mutterliebe.

Das Erkennen: Ein Wanderbursch mit dem Stab in der Hand. Vogl.
Das taube Mütterlein: Wer öffnet leise Schloss und Thür? Halm.
Ein Friedhofsbesuch: Beim Totengräber pocht es an. Vogl.
Der Löwe in Florenz: Der Löw' ist los! Der Löw' ist frei! Bernhardi.
Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren. Möller.
Friedrich der Grosse und sein Page.
Die gute Mutter. Hebel.
Der Stein der Mutter. Chamisso.
Salomos Richterspruch.

Zur Belebung:

Wenn Du noch eine Mutter hast. Kaulisch.
Alte Briefe: Eine Schrift giebt's, deren Züge. Lingg.

System:

Wenn Du noch eine Mutter hast, so danke Gott und sei zufrieden!

Eltern- und Kindesliebe.

Abends, wenn die Kinder mein mit der Mutter beten. Schults.
Die Kinderstube: In dem Königsschloss von Preussen. Görnandt.
Der tote Soldat: Auf ferner, fremder Aue. Seidl.
Der blinde König: Was steht der nord'schen Fechter Schar. Uhland.
Der alte Grossvater und der Enkel. Caspari.
Der Knabe im Feldlager. Dittmar.
Volney Beckners Tod. Fr. Jacobs.
Kindliche Liebe eines Negers. Zimmermann.
Die Exekution: Wer da wiederbringt den Deserteur. Scherenberg.
Die goldene Dose. Chr. v. Schmid.
Gleichnis vom verlorenen Sohne.
Joseph und Jakob.

Zur Belebung:

O lieb', so lang Du lieben kannst! Freiligrath.

System:

Sirach 3, 9—11. Ehre Vater und Mutter mit der That, mit Worten und Geduld, auf dass ihr Segen über dich komme; denn des Vaters Segen bauet den Kindern Häuser, aber der Mutter Fluch reisset sie nieder.

Geschwisterliebe.

Die treuen Brüder. Chr. v. Schmid.
Joseph und seine Brüder.
Das Licht am Strande: Vater, Mutter schlafen beide. Vogl.

System:

Psalm 133, 1. Siehe, wie fein und lieblich ist es, dass Brüder einträchtig beieinander wohnen.

Gehorsam.

Der getreue Eckart: O wären wir weiter, o wär' ich zuhaus. Göthe.
Der Kampf mit dem Drachen. Schiller.
Titus Manlius Torquatus.

System:

Gehorsam ist des Christen Schmuck.

Freundschaft.

[1]* Der gute Kamerad: Ich hatt' einen Kameraden. Uhland.
Der Postillon: Lieblich war die Maiennacht. Lenau.
Die Bürgschaft: Zu Dionys, dem Tyrannen, schlich Damon. Schiller.
David und Jonathan.
Des Toten Freunde: Sie hatten den Freund zur Ruh' gebracht. Vogl.

Zur Belebung:

* Lied der Freundschaft: Der Mensch hat nichts so eigen. Dach.
* Lied der Treue. Ein getreues Herze wissen. P. Fleming.
* Gesellschaftslied: O wie lieblich ist's im Kreis. D. Jäger.
Freundschaft: Wenn jemand schlecht von deinem Freunde spricht. Bodenstedt.
* Mantellied: Schier dreissig Jahre bist du alt. Holtei.

System:

Der Mensch hat nichts so eigen, so wohl steht ihm nichts an, als dass er Treu' erzeigen und Freundschaft halten kann.

[1]) Die sangbaren Stoffe sind durch ein Sternchen bezeichnet.

Dankbarkeit. Erkenntlichkeit.

Die Taube und die Biene. Michaelis.
Das blinde Ross. Harnisch.
Androklus und der Löwe.
Der treue Löwe: Ein gewaltiger Löwe ruhte im Wald. Enslin.
Vom Undank der Kinder. Nach K. Stöber.
*Die Tabakspfeife: Gott grüss' Euch, Alter! Pfeffel.
Friedrich der Grosse und sein Lehrer Du Han. Chr. Fr. Nicolai.
Gleichnis vom Schalksknecht.
Die zehn Aussätzigen.

System:
Undank ist der Welt Lohn.
Seid jederzeit zum Dank bereit.

Versöhnlichkeit.

Der Husar in Neisse. Hebel.
Attalus und Meno. Krummacher.
Der Sklave. Königsberger Missionsblatt.
Ludwig der Baier und Friedrich der Schöne von Österreich.
Kaiser Otto I.: Zu Quedlinburg im Dome. Mühler.
Hans Euler: Horch, Martha, draussen pocht es. Seidl.
Christus am Kreuze.

System:
1. Petri 3, 9. Vergeltet nicht Böses mit Bösem oder Scheltwort mit Scheltwort.

Liebe zur Heimat.

*Das Vaterhaus: Wo 's Dörflein dort zu Ende geht. Wiedemann.
*Das teure Vaterhaus: Ich weiss wohl etwas Liebes.
*In der Heimat ist es schön, auf der Berge lichten Höhn. Krebs.
Die Heimat: Wenn du noch eine Heimat hast. Träger.

Zur Belebung:
* Abschied von der Heimat: Thränen hab' ich viele vergossen. Hoffmann v. Fallersleben.
* Lieb Heimatland, ade: Nun ade, du mein lieb Heimatland. Disselhoff.
* Abschied: So leb' denn wohl, du stilles Haus. Volkslied.
* Abschied: Morgen müssen wir verreisen. Hoffmann v. Fallersleben.
* Von meinen Bergen muss ich scheiden.
* Lied eines Landmanns in der Fremde: Traute Heimat meiner Lieben. Salis-Seewis.
Heimweh: Du magst in weite Länder dringen. Dieffenbach.
* Das Heimweh: Wenn in die Ferne. Peter Müller.
* Der Schweizer: Zu Strassburg auf der Schanz. Volkslied.

System:
In der Heimat ist es schön.

Gastfreundschaft.

Das Rotkehlchen. Krummacher.
Das weisse Sachsenross: Es jagt der Sturm im grünen Wald. v. Öer.
Der Wilde: Ein Kanadier, der noch Europens übertünchte Höflichkeit nicht kannte. Seume.
Rebekka und Elieser.

System:

Kommt her und wärmt euch, noch ist Feuer in der Hütte.
Kommst du, um Gastfreundschaft zu bitten, so bist du sicher in Sachsenhütten.

Dienstfertigkeit.

Der Graf von Habsburg: Zu Aachen in seiner Kaiserpracht. Schiller.
Rebekka und Elieser.
Fusswaschung Christi.

System:

Ev. Joh. 13, 14. So nun ich, euer Herr und Meister, euch die Füsse gewaschen habe, so sollt ihr auch euch untereinander die Füsse waschen.

Nächstenliebe.

a. gegen Kranke und Gebrechliche:

Die Pfirsiche. Krummacher.
Die kostbaren Fische. Chr. v. Schmid.
Das gute Heilmittel. Hebel.
{Die halbgefüllte Flasche. Müllenhoff.
{Die halbe Flasche: Geschlagen war die blut'ge Schlacht. Simrock.
Gleichnis vom reichen Mann und dem armen Lazarus.
Gleichnis vom barmherzigen Samariter.
Christus, ein Helfer der Kranken und Gebrechlichen.

Soziale Einrichtungen:

Krankenhäuser, Krankenpflege, Taubstummen- und Blindenanstalten, Ferienkolonieen u. drgl.

Zur Belebung:

Der blinde Geiger: Ein armer Geiger wandert durchs Land. Staub.
Ein Samariter: Ist noch ein Rest von Lieb' in dir. Scheurlin.

System:

Matth. 11, 28. Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken.

b. gegen Arme und Notleidende:

Der beschämte Knabe. Chr. v. Schmid.
Der kleine Börsenhändler. Junker.
Die Schuhe und zwei Thaler. Dietlein, Lesebuch.
Fritz Oberlin. Stern, Lesebuch.
Der Schneider in Pensa. Hebel.
Der arme Musikant und sein Kollege. W. O. v. Horn.
Der brave Pommer. W. O. v. Horn.
Die Kuh: Frau Magdalis weint auf ihr letztes Stück Brot. Bürger.
Frau Hitt: Wo schroff die Strasse und schwindlig jäh. Ebert.
Die Einladung: Ein frommer Landmann in der Kirche sass. Knapp.
Christus, ein Helfer der Armen und Notleidenden.

Soziale Einrichtungen:

Armenhäuser, Speiseanstalten, Verpflegungsstationen, Arbeiterkolonieen u. drgl.

Zur Belebung:

Gleichnis vom jüngsten Gericht.
Wohlthätigkeit: Wohlthätigkeit, wer deinen Lohn empfand. Liebrecht.

System:

Tobias 4, 8 u. 9. Wo du kannst, da hilf den Dürftigen. Hast du viel, so gieb reichlich; hast du wenig, so gieb doch das Wenige mit treuem Herzen.
Ebr. 13, 16. Wohlzuthun und mitzuteilen vergesset nicht, denn solche Opfer gefallen Gott wohl.
Geben ist seliger denn Nehmen.

c. gegen Verlassene:

Christoph Kolbheim. W. O. v. Horn.
Herr Charles. Hebel.
Das fremde Kind. Hebel.
Die Sieger: Es sitzen zu Wien im Kaisersaal. Vogl.
* Der gute Reiche: An einem Fluss, der rauschend schoss. Lossius.

Soziale Einrichtungen:

Waisenhäuser, Asyle für Obdachlose u. drgl.

System:

Sollst nicht mehr weinen, liebes Kind, ich will dein Vater sein.

d. bei Lebensgefahr:

Des Müllers Magd. Caspari.
Herzog Leopold von Braunschweig. Dittmar.

Das brave Mütterchen. Müllenhoff.
Der Tod im Beruf. Lotter.
Heldenmut: „Herr Kapitän", sagte James Maxwell. Stern, Lesebuch.
Schaffner Klauss. Treu bis zum Tod: Der Bahnzug rasselt. H. Oelschläger.
Der Mönch auf dem St. Bernhard: Die Klosterglock' tönt, der Mönch erwacht. Lingg.
Der Lotse: Siehst du die Brigg dort auf den Wellen. Giesebrecht.
Johanna Sebus: Der Damm zerreisst, das Feld erbraust. Göthe.
Das Lied vom braven Mann: Hoch klingt das Lied vom braven Mann. Bürger.

Soziale Einrichtungen und Massnahmen:

Rettungsmedaille, Rettungsstationen für Schiffbrüchige, Feuerwehr, Hospize u. drgl.

System:

Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt; vertrau' auf Gott und rette den Bedrängten.

Ehrlichkeit und Redlichkeit. (Eigentumsrecht.)

Das Brot. Chr. v. Schmid.
Der Geldbeutel. Chr. v. Schmid.
Die redlichen Schwyzer. Zschokke.
Der kluge Richter. Hebel.
Der bekehrte Dieb. Reinick.
Redlichkeit ist das beste Einkommen. Schubert.
Eine Ohrfeige zur rechten Zeit. Kehr und Kriebitzsch, Lesebuch.
Kaiser Napoleon und die Obstfrau in Brienne. Hebel.
Der arme Schiffer: Ein armer Schiffer stak in Schulden. Gellert.
Der arme Mann und sein Kind: Ein armer Mann, gedrückt von mancher Not. Gleim.
Zachäus.

Soziale Einrichtungen und Massnahmen.

Gesetzlicher Schutz des Eigentums. (Gefundene Gegenstände, Wucher, Diebstahl, Hehlerei, Steuerentziehung, Schmuggel u. s. w.)

Zur Belebung:

* Der alte Landmann an seinen Sohn: Üb' immer Treu' und Redlichkeit. Hölty.

System:

Üb' immer Treu' und Redlichkeit bis an dein kühles Grab.
Unrecht Gut gedeihet nicht.
Ehrlich währt am längsten.
Du sollst nicht stehlen.

Gerechtigkeit. Unparteilichkeit.

König Friedrich und sein Nachbar. Hebel.
Joseph II. und der Amtmann, der den Bauern die Lebensmittel nicht verabreichte.
Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt: Als Kaiser Karl zur Schule kam. Gerok.
Die konfiszierten Batzen. F. Kugler.

System:

Jedem das Seine.
Den Platz nach Kunst und nicht nach Gunst.

Heiligkeit

a. des Lebens:

Die Rache: Der Knecht hat erstochen den edlen Herrn. Uhland.
Die Sonne bringt es an den Tag: Gemächlich in der Werkstatt sass. Chamisso.
Der Mäuseturm: Am Mäuseturm um Mitternacht. Kopisch.
Des Sängers Fluch: Es stand in alten Zeiten. Uhland.
Die Kraniche des Ibykus. Schiller.
Der Räuber und das Kruzifix: Auf dem öden Scheidewege. Prutz.
Die Posaune des Gerichts. B. Auerbach.
Der Kindermord zu Bethlehem.
Die Enthauptung Johannes des Täufers.
Die Kinder im Walde: Gar wohlgemut und guter Ding. Houwald.
Der gute Mäher: Früh ging ein Mäher mähen. Kamp.

System:

Wir sollen unserm Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid thun.
Der Gerechte erbarmt sich seines Viehes, aber das Herz der Gottlosen ist unbarmherzig.

b. der persönlichen Freiheit:

Wilhelm VIII. von Hessen-Kassel.
Das Negerweib: Wo am grossen Strome die Sicheln. Geibel.

System:

Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren.

c. der Ehre (auch der Ehre Gottes):

David und Simei.
Belsazar: Die Mitternacht zog näher schon. Heine.

S y s t e m :

Sirach 5, 16. Sei nicht ein Ohrenbläser und verleumde nicht mit deiner Zunge.

Du sollst den Namen deines Gottes nicht unnützlich führen.

a, b u n d c z u s a m m e n f a s s e n d :

Der wilde Jäger: Der Wild- und Rheingraf stiess ins Horn. B ü r g e r.

S o z i a l e E i n r i c h t u n g e n u n d M a s s n a h m e n.

Gesetzlicher Schutz des Lebens, der persönlichen Freiheit und der Ehre. Polizeiwesen. Gerichtswesen. Entziehung der Freiheit. Verbot des Sklavenhandels. Aufhebung der Leibeigenschaft. Tierschutzvereine (Vogelschutz). Bestrafung der Tierquälerei und des Baumfrevels.

Friedfertigkeit. Verträglichkeit.

Maley und Malone: Auf einer Insel im Meere. K o p i s c h.
Der Prozess: Was sprecht Ihr, Nachbar? G e l l e r t.
Die beiden Wächter: Zwei Wächter, die schon manche Nacht. G e l l e r t.
Von des Kaisers Bart: Am Schank zur goldnen Traube. G e i b e l.
Der kleine Friedensbote. S t ö b e r.
Abraham und Lot.

S o z i a l e E i n r i c h t u n g e n :

Friedensrichteramt.

S y s t e m :

Röm. 12, 18. Ist es möglich, so viel an euch ist, so habt mit allen Menschen Frieden.

Friede ernährt, Unfriede verzehrt.

Wahrhaftigkeit.

Der Wolf. C h r. v. S c h m i d.
Der wahrheitsliebende Sohn. K. S t ö b e r.
{Der grosse Hund: Neulich ging ein Knabe. H o f f m a n n v o n F a l l e r s l e b e n.
{Der Bauer und sein Sohn: Ein guter, dummer Bauernknabe. G e l l e r t.
Johannes Kant. S c h w a b.
Amynt: Amynt, der sich in grosser Not befand. G e l l e r t.
Petri Verleugnung.

S o z i a l e E i n r i c h t u n g e n u n d M a s s n a h m e n :

Der Eid. Das Zeugen vor Gericht.

System:

Eure Rede sei: Ja, ja; nein, nein; was darüber ist, das ist vom Übel.

Mannestreue.

Regulus. Hannibal. Markgraf Gero. Rudolf von Schwaben.
Die Weiber von Weinsberg: Der erste Hohenstaufe. Chamisso.
Huss und Kaiser Sigismund.
Belle-Alliance: Der Blücher war so lahm und wund. J. Sturm.
Ibrahim: Eh' Ferdinand mit frommer Wut. Pfeffel.
Harmosan: Schon war gesunken in den Staub. Platen.

System:

Ein Mann ein Wort.

Freimütigkeit. Überzeugungstreue.

Stephanus.
Luther in Worms.

System:

Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir! Amen.

Zufriedenheit. Genügsamkeit.

Der Zaunkönig: Ein König bin ich vom Zaune. Sturm.
Johann, der muntre Seifensieder. Hagedorn.
Der neue Diogenes: Was pressen sich die dichten Massen. Chamisso.
Der Sänger: Was hör' ich draussen vor dem Thor. Göthe.
Bestrafte Ungenügsamkeit: Es war das Kloster Grabow im Lande Usedom. Rückert.
Die Kreuzschau: Der Pilger, der die Höhen überstiegen. Chamisso.

Zur Belebung:

* Zufriedenheit: Was frag' ich viel nach Geld und Gut. Miller.

System:

Was frag' ich viel nach Geld und Gut, wenn ich zufrieden bin!

Einfachheit. Bedürfnislosigkeit.

Diogenes und Alexander.
Lykurgs Gesetze.
Sokrates Lebensweise.
Friedrich Wilhelm I.
Friedrich der Grosse.

S y s t e m:

Geniesse, was dir Gott beschieden; entbehre gern, was du nicht hast.

Wertschätzung.

Die vollen und die leeren Kornähren. C h r. v. S c h m i d.
Die giftigen Pilze. C h r. v. S c h m i d.
Der Hänfling: Ein Hänfling, den der erste Flug. L i c h t w e r.
Der König und der Landmann: Der Landmann lehnt in der Hütt' allein. S e i d l.

S y s t e m:

Es ist nicht alles Gold, was glänzt.
Der Schein trügt.

Das Schärflein der Witwe.
Pharisäer und Zöllner.
Davids Salbung.

S y s t e m:

1. Sam. 16, 7. Ein Mensch siehet, was vor Augen ist, der Herr aber siehet das Herz an.

Der Geizhals und der Affe: Ein Geizhals hielt sich einen Affen. H a g e d o r n.
Geiz ist die Wurzel alles Übels. A h l f e l d.
Judas Ischariot.
Kannitverstan. H e b e l.
Die Pfeife. F r a n k l i n.
* Der Riese Goliath: War einst ein Riese Goliath. C l a u d i u s.
Der Pilgrim vor St. Just: Nacht ist's und Stürme brausen. P l a t e n.
Karl XII. und der pommersche Bauer Müsebäck. M e i n h o l d.
Jesus beim Obersten der Pharisäer.
Der Graf von Habsburg: Zu Aachen in seiner Kaiserpracht. S c h i l l e r.
Kaiser Wilhelm nach der Schlacht bei Sedan: Welch eine Wendung durch Gottes Fügung!
Mama bleibt immer schön: Durchs grünumrankte Fenster blickt. S i e b e l.
Das Gewitter: Urahne, Grossmutter, Mutter und Kind. S c h w a b.
* Die Kapelle: Droben stehet die Kapelle. U h l a n d.
* Der Wanderer in der Sägemühle: Dort unten in der Mühle. K e r n e r.

Z u r B e l e b u n g:

* Ewiger Wechsel: Es kann ja nicht immer so bleiben. K o t z e b u e.
Heimkehr: In meine Heimat kam ich wieder. L i n g g.
Heimkehr: Im fremden Lande klang ein Wort. S c h e u r l i n.
* Aus der Jugendzeit. R ü c k e r t.

* Reiters Morgengesang: Morgenrot, Morgenrot. Hauff.
* Gottes Rat und Scheiden: Es ist bestimmt in Gottes Rat. Feuchtersleben.
Chidher: Chidher, der ewig junge, sprach. Rückert.

System:

Ehr', Überfluss und Pracht ist Tand.
Das Leben ist der Güter höchstes nicht.
Nicht an die Güter hänge dein Herz, die das Leben vergänglich zieren.

Selbstbeherrschung.

Mittel:

Gesundheitspflege. Mittelbare Tugenden: Arbeitsamkeit, Fleiss, Sparsamkeit, Mässigkeit, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Regelmässigkeit, Frohsinn.

Soziale Einrichtungen und Massnahmen:

Sparkassen, Badeanstalten, Wasserleitung, Strassenreinigung, Desinfektion, nationale Spiele und Feste, Turnvereine, Gesangvereine u. drgl.

Zur Belebung:

Die Schatzgräber: Ein Winzer, der am Tode lag. Bürger.
Zur Nacht: Gute Nacht! Allen Müden sei's gebracht. Körner.
* Die Sonne sank, der Abend naht. Hoffmann v. Fallersleben.
Gottes Segen: Gehe hin in Gottes Namen. Spitta.
* Frisch gesungen: Hab' oft im Kreise der Lieben. Chamisso.
* Sängerlied: Ohne Sang und ohne Klang. Zarnack.

System:

2. Thessal. 3, 10. So jemand nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen.
Arbeit, Mässigkeit und Ruh schliesst dem Arzt die Thüre zu.
Wer müssig geht in jungen Tagen, muss alt am Hungertuche nagen.
Spare in der Zeit, so hast du in der Not.
Reinlichkeit ist die halbe Gesundheit.

Früchte der Selbstbeherrschung.

Besonnenheit:

Der Glockenguss zu Breslau: War einst ein Glockengiesser. W. Müller.
Der erzürnte Schäfer. Chr. v. Schmid.

Moset tötet den Ägypter.
Der Taucher. Schiller.

System:

Erst besinn's, dann beginn's.

Kaltblütigkeit:

Schwäbische Kunde: Als Kaiser Rotbart lobesam. Uhland.
Der Reiter und der Bodensee: Der Reiter reitet durchs helle Thal. Schwab.
Rudolf von Habsburg und die Bäckerfrau.

System:

Immer ruhig Blut.

Entschlossenheit. Mut. Schlagfertigkeit. Geistesgegenwart.

Mut zweier Knaben. Jacobs.
Der treueste Hüter. Rosalie Koch.
Ziethen: Der grosse König wollte gerne sehn. Sallet.
Fehrbellin: Herr Kurfürst Friedrich Wilhelm. Minding.
Nostiz, Blüchers Adjutant, bei Waterloo.
Friedrich der Grosse bei Lissa.
Der Wolf und das Geigerlein. Schubert.

System:

Frisch gewagt ist halb gewonnen.

Standhaftigkeit. Beharrlichkeit. Geduld.

Versuchung: Gar emsig bei den Büchern. Reinick.
Kolumbus: Was willst du, Fernando. L. Brachmann.
Der westfälische Hofschulze. Immermann.
Demosthenes.
Versuchung Christi.

Zur Belebung:

* Geduld: Es zieht ein stiller Engel. Spitta.

System:

Wer ausharret, wird gekrönt.

Das Sittengesetz (Zusammenfassung).

Zur Belebung:

Irin: An einem schönen Abend fuhr Irin. Kleist.
*Genuss des Lebens: Freut euch des Lebens. Usteri.
Des Vaters Vermächtnis. Claudius.
Abschiedsworte eines Vaters an seinen Sohn: Du wanderst in die Welt hinaus. Sturm.

Deutscher Trost: Deutsches Herz, verzage nicht. Arndt.
Deutscher Rat: Vor allem eins, mein Kind. Reinick.

Christus, das Ideal der sittlichen Persönlichkeit.

Nach den Evangelien.

Die Grundzüge seiner Lehre:

Matth. 5. 6. 7.

Von der Verbreitung derselben:

Matth. 10. 13.

Die Darlegung seiner Lehren.

Nach Matth. 11. 18. 22. 23. 25.
Mark. 10. 12.
Luk. 6. 10—19.
Joh. 3. 4. 6. 7. 10. 13—17.

Darstellung seiner Lehren.

Nach Matth. 4. 9. 15.
Luk. 4. 5. 7.
Joh. 5. 9. 11. 13.
Matth. 26. 27.
Luk. 22. 23.
Joh. 18. 19.

Fortwirken seines Geistes auf die Jünger bis zu ihrem selbständigen Auftreten.

Nach Matth. 28.
Luk. 24.
Joh. 20. 21.

Die Verbreitung des Christentums.

Die christlichen Feste.

Das Weihnachtsfest.

Christnacht: Heil'ge Nacht, auf Engelschwingen. Prutz.

Das Osterfest.

Ostern: Die Lerche stieg am Ostermorgen. Geibel.
Die Glocken läuten das Ostern ein. Böttger.
Zum Osterfest: Der Winter ist vergangen. Gerok.

Das Pfingstfest.

Zur Belebung:

*Alldreifeiertagslied: O du fröhliche. Falk.

8. Schuljahr.

Die Kulturgesellschaft.

Die kulturgeschichtliche Entwickelung

a. des jüdischen Volkes.
b. der Griechen.
c. der Römer.
d. der Goten.

Die kulturgeschichtliche Entwickelung des deutschen Volkes bis zur Gegenwart.

Die alten Germanen.
Die Völkerwanderung.
Der fränkische Lehnsstaat und Karl der Grosse.
Das Klosterwesen und das Priestertum.
Die Kreuzzüge und das Rittertum.
Städtewesen und Bürgertum. Baukunst.
Kolonisation und Bauerntum.
Übergang des Lehnsstaates zur ständischen Monarchie.
Reichsstände. Landstände.
Das Zeitalter der Reformation.
Berthold Schwarz. Gutenberg. Ulrich Stromeir. Kopernikus. Kolumbus. Die Reformbestrebungen innerhalb der Kirche.
Allmähliche Auflösung der Feudalherrschaft durch Veränderung der Kriegsführung.
Belebung des geistigen Verkehrs.
Änderung der Weltansicht.
Folgen der Länderentdeckungen für Gewerbs- und Handelsthätigkeit.
Verfall des Binnenhandels.
Aufschwung des religiösen Lebens.
Spaltung in der Kirche.
Anfänge in der Erkenntnis der Naturgesetze.
Kepler. Galilei. Torricelli. Drebbel. Peter Hele. Guericke.
Der dreissigjährige Krieg.
Verfall der Kultur.
Entsittlichung des Volkes. Wachsen des Aberglaubens.
Rechtspflege: Folter, Hexenprozesse.
Auflösung der Einheit Deutschlands durch die Selbständigkeit der Fürsten dem Kaiser und den Landständen gegenüber. Stehende Heere. Steuern.
Langsames Wachsen des Volkswohlstandes durch Unterstützung seitens der Fürsten: Friedrich Wilhelm, der grosse Kurfürst, Friedrich Wilhelm I., Friedrich der Grosse, Maria Theresia, Joseph II.

Aufschwung des Seehandels.
Die Blütezeit der deutschen Litteratur.
Die französische Revolution und die Freiheitskriege.
Napoleon I. Stein. Scharnhorst. Blücher. Friedrich Wilhelm III. Königin Luise.
Übergang der absoluten Monarchie zur konstitutionellen.
Aufhebung der Leibeigenschaft.
Selbständigmachung des Bauernstandes.
Städteordnung.
Allgemeine Wehrpflicht.
Emporbildung des Volkes durch allgemeinen Schulzwang.
Fortschritte in der Erkenntnis der Naturgesetze und ihrer Anwendung.
Newton. Franklin. Galvani. Volta. Watt. Foulton. Stephenson. Faraday. Morse. Lampadius Eddison. Daguerre.
Die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches.
Kaiser Wilhelm I. Bismarck. Moltke. Kaiser Friedrich.

Die Kulturgesellschaften der Gegenwart.

1. Politische Verbände.

a. Das deutsche Reich:

Verfassung.
Heer und Marine.
Post und Telegraphie.
Justiz.
Masse, Münzen und Gewichte.
Steuern und Zölle.
Militärdienstpflicht.
Die Freiheiten des Volkes: Religionsfreiheit, Gewissensfreiheit, Lehrfreiheit, Pressfreiheit, Redefreiheit, Versammlungsfreiheit, Gewerbefreiheit, Freizügigkeit.
Krankenkassen. Unfallversicherung.
Standesämter u. dergl.

b. Das engere Vaterland mit seinen kulturellen Einrichtungen.

c. Provinzen, Kreise und Kommunen mit ihren kulturellen Einrichtungen.

2. Freie Verbände und Vereinigungen: Freie Hilfskassen, Versicherungsgesellschaften, wissenschaftliche Vereine, kirchliche Verbände u. dergl.

Kulturelle Einrichtungen, wie Schulen, Sparkassen, Theater, Museen u. s. w. fallen unter 1b, c oder 2.
Vereinigungen, welche nicht den Interessen der Menschheit dienen, sind sittlich zu verwerfen.

Vaterlandsliebe. [1]

Leonidas. Regulus. Hermann, der Cherusker. Winkelried.
Der Tod Schwerins. Varnhagen van Ense.
Die Markaner bei Friedrich II.: Es sprach der grosse König. Brunold.
Die Trommel: Rings wirbelt die Trommel im Preussenland. Besser.
Königin Luise.
* Hofers Tod: Zu Mantua in Banden. Mosen.
Speckbacher und sein Söhnlein: O nimm mich mit, mein Vater. Seidl.
Schill: Es zog aus Berlin ein tapfrer Held. Arndt.
* Die Opfer zu Wesel. Generalmarsch wird geschlagen. Schmidt.
Preussens Erhebung 1813.
Vaterlandslied: Der Gott, der Eisen wachsen liess. Arndt.
* Auf Scharnhorsts Tod: In dem wilden Kriegestanze. Schenkendorf.
Der Trompeter an der Katzbach: Von Wunden ganz bedecket. J. Mosen.
* Das Lied vom Feldmarschall: Was blasen die Trompeten. Arndt.
Der alte Husar: Ich bin Husar gewesen. Hoffmann v. Fallersleben.
Deutschlands Erhebung 1870.
Grab und Wiege: Als wir zum letzten Male. G. Hesekiel.
Die Trompete von Vionville: Sie haben Tod und Verderben gespie'n. Freiligrath.
Die Rosse von Gravelotte: Heiss war der Tag und blutig die Schlacht. Gerok.
Des deutschen Knaben Tischgebet: Das war einmal ein Jubeltag. Gerok.
Die Fahne der Einundsechziger: Vor Dijon war's. I. Wolff.
Treuer Tod: Wir zogen mit einander. Scheurlin.
Der kleine Hydriot: Ich war ein kleiner Knabe. W. Müller.
Der Skieläufer: Wer klopft so eilig und mit Macht. Bässler.
Unsere Muttersprache: Muttersprache, Mutterlaut. Schenkendorf.
* Unser Vaterland: Kennt ihr das Land, so wunderschön. Wächter.
* Ans Vaterland: Von des Rheines Strand. Niebusch.
* Das Lied der Deutschen: Deutschland, Deutschland über alles. Hoffmann v. Fallersleben.
* Des Deutschen Vaterland: Was ist des Deutschen Vaterland? Arndt.

[1]) Die unter „Vaterlandsliebe" und „Liebe des Volkes zum Herrscher" aufgeführten Stoffe haben zumteil bereits in den früheren Schuljahren bei Gelegenheit der Feier patriotischer Festtage Verwendung gefunden.

Mein Vaterland: Dem Land, wo meine Wiege stand. Sturm.
* Gruss an das Vaterland: Gegrüsst, du Land der Treue. Vogl.
* Frühlingsgruss an das Vaterland: Wie mir deine Freuden winken. Schenkendorf.
Vaterland und Freiheit. Arndt.

Zur Belebung:

* Soldaten-Morgenlied: Erhebt euch von der Erde. Schenkendorf.
* Jäger-Marschlied: Hinaus in die Ferne. Methfessel.
* Lützows wilde Jagd: Was glänzt dort vom Walde im Sonnenschein. Körner.
* Mein Vaterland: Treue Liebe bis zum Grabe. Hoffmann v. Fallersleben.
* Gelübde: Ich hab' mich ergeben. Massmann.
* Deutsches Bundeslied: Alles schweige! Jeder neige. Niemann.
* Deutsches Weihelied: Stimmt an mit hellem hohen Klang. Claudius.
* Freiheit: Freiheit, die ich meine. Schenkendorf.
* Die Wacht am Rhein: Es braust ein Ruf. Schneckenburger.
Heimweh in Frankreich: Wie sehn' ich mich nach deinen Bergen wieder. Hoffmann v. Fallersleben.
Mein Lieben: Wie könnt' ich dein vergessen. Hoffmann v. Fallersleben.

System:

Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an; das halte fest mit deinem ganzen Herzen!

Liebe des Volkes zum Herrscher.

Das Grab im Busento: Nächtlich am Busento lispeln bei Cosenza dumpfe Lieder. Platen.
* Barbarossa: Der alte Barbarossa, der Kaiser Friederich. Rückert.
Der Überfall in Wildbald: In schönen Sommertagen. Uhland.
* Der reichste Fürst: Preisend mit viel schönen Reden. Kerner.
Die Martinswand: Willkommen, Tyrolerherzen, die ihr so bieder schlagt. Anastasius Grün.
Einer oder der andere. Hebel.
Die Grenadiere: Nach Frankreich zogen zwei Grenadier'. Heine.
Der alte Fritz: Friedericus Rex, der grosse Held. Fröhlich.
Kaiser Wilhelm am historischen Eckfenster.
Der kranke Kronprinz Friedrich Wilhelm.
Der Tod Kaiser Wilhelms.
Die Heimkehr Kaiser Friedrichs.
Der kranke Kaiser Friedrich und sein Tod.

Soziale Einrichtungen:

Die patriotischen Festtage.

Zur Belebung:

* Heil Dir im Siegerkranz. Harries.

System:

Es sind der Treue Schultern des Fürsten schönster Thron.

Die Stellung des Einzelnen in der Kulturgesellschaft.

Arbeitsteilung. Berufsarten.

Pflichttreue.

Die alte Waschfrau: Du siehst geschäftig bei den Linnen. Chamisso.
* Der unerbittliche Hauptmann: O Strassburg, o Strassburg. Volkslied.
* Der Soldat: Es geht bei gedämpfter Trommel Klang. Chamisso.
Das Kind am Brunnen: Frau Amme, Frau Amme, das Kind ist erwacht. Hebbel.
Dienertreue. Caspari.
Das Haus Gruit van Steen. Schubert.
Ein Königswort: Sie stiegen die Terrassen. Blomberg.
Friedrich der Grosse. Joseph II. York. Kaiser Wilhelm. Kaiser Friedrich.

System:

Ich muss wirken, so lange es Tag ist; es kommt die Nacht, da niemand wirken kann.

Völlige Hingabe des Einzelnen an die Interessen der Kulturgesellschaft.

Die Stellung der einzelnen Kulturgesellschaften in der Menschheit.

Gliederung der Menschheit in grössere Kulturgesellschaften und deren Abstufung.
Friedlicher Wetteifer im Streben nach Vervollkommnung.
Allmähliches Aufsteigen aus niederen Kulturzuständen zu grösserer Vollkommenheit durch eigene Kraft und durch Aneignung fremder Kultur.

9. Schuljahr.

Die Stellung der Menschheit zu Gott.

1. Die Erkenntnis Gottes.

a. aus seinen Werken und seinem Walten in der Natur als allmächtiges und allweises Wesen:

Röm. 1, 19 u. 20. Denn dass man weiss, dass Gott sei.

Röm. 11, 33 u. 36. O welch eine Tiefe des Reichtums.

b. nach dem Sittengesetz als heiliges, gerechtes und allliebendes Wesen:

Röm. 2, 14 u. 15. Denn so die Heiden, die das Gesetz nicht haben.

Röm. 2, 6—9. Welcher geben wird einem Jeglichen nach seinen Werken.

1. Joh. 4, 16. Gott ist die Liebe.

c. aus Natur und Sittengesetz als allgegenwärtiges, allwissendes und ewiges Wesen:

Jerem. 23, 24. Meinest du, dass sich Jemand so heimlich verbergen könne.

Psalm 139, 1—4 u. 7—10. Herr, du erforschest mich.

Psalm 90, 2. Herr Gott, du bist unsere Zuflucht.

2. Das religiöse Gefühl.

Lob und Preis.

Psalm 104. Lobe den Herrn, meine Seele.

Psalm 8. Herr, unser Herrscher, wie herrlich ist dein Name.

Psalm 19, 1—6. Die Himmel erzählen die Ehre Gottes.

* Die Ehre Gottes aus der Natur: Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre. Gellert.

Wo wohnt der liebe Gott? Hey.

* Lobgesang: Alles, was Odem hat. Bürde.

* Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht. Gellert.

* Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren. Neander.

* Der Morgen im Gebirge: Sieh, der Himmel strahlet. Chr. v. Schmid.

* Die Lilien auf dem Felde: Seht die Lilien auf dem Feld. Greef.
* Sonntagsmorgenlied: O seht, auf leisen Flügeln. Krummacher.
* Lob Gottes: Lobt froh den Herrn. Gessner.

Dank.

Psalm 103. Lobe den Herren, meine Seele.
Psalm 67. Gott sei uns gnädig.
* Danklied: Danket dem Herrn. Herrosée.
An einem Frühlingsmorgen: Vater, also leb' ich wieder. Karoline Rudolphi.

Vertrauen:

Psalm 90. Herr Gott, du bist unsere Zuflucht.
Psalm 23. Der Herr ist mein Hirt.
Psalm 121. Ich hebe meine Augen auf.
* Befiehl du deine Wege. P. Gerhardt.
* Wer nur den lieben Gott lässt walten. Neumark.
* Dem Unveränderlichen: Dem Ewgen unsere Lieder. Fink.
Freude in Gott: Gott mit mir auf allen Wegen. Fink.
* Harre des Herrn: Harre, meine Seele. Räder.
* Trost für mancherlei Thränen: Warum sind der Thränen. Overbeck.
* Abendlied: Abend wird es wieder. Hoffmann von Fallersleben.
Gott hilft zur rechten Zeit: Was seufzest du in Leiden. Zille.

Hoffnung.

Hoffnung: Und dräut der Winter noch so sehr. Geibel.
Der Sommerabend: O schön ist sie am Abend. Holst.
Das Lied von der Ruhe: Im Arm der Liebe ruht sich's so wohl. Ueltzen.
*Die Auferstehung: Auferstehn, ja auferstehn. Klopstock.
*Wiedersehn: Wiedersehn! Im Abendscheine. Kamp.

Gebete. (Auf die ganze Schulzeit zu verteilen.)

Morgengebetlein: Mein Gott, vorüber ist die Nacht.
Morgen: Wie fröhlich bin ich aufgewacht. Hey.
Morgengebet: Die Nacht ist nun vergangen. Arndt.
*Morgenlied in der schöneren Jahreszeit: Erwacht vom süssen Schlummer. Lavater.
Morgengebet: Verschwunden ist die finstere Nacht. Schiller.
Das walte Gott, der helfen kann. Betichius.
*Morgengebet: Gelobet seist du, Gott der Macht. Gellert.
*Nachtgebet: Müde bin ich, geh' zur Ruh. L. Hensel.

* Abendlied: Wie könnt' ich ruhig schlafen. L. Hensel.
Tischgebete.
Das Vaterunser.
Gebet: Herr, den ich tief im Herzen trage. Geibel.

3. In dem vielseitigen Interesse und in der völligen Hingabe des Einzelnen an die Interessen der Menschheit liegt die Erfüllung des göttlichen Willens.

Matth. 5, 48. Darum sollt ihr vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist.

Zur Belebung:

Seligkeit: Am Ende ist's doch gar nicht schwer. Spitta.

Der realistische Unterricht.

Der Zweck des Unterrichts ist die Ausbildung eines im Dienste sittlicher Ideen stehenden Willens. Der ethische Unterricht im besonderen vermittelt sittliche Einsicht, damit das Kind das Gute wolle; er lässt Willensakte durchlaufen, damit es das Gute wolle. Die Darstellung des Guten geschieht innerhalb der realen Welt; diese umfasst nicht nur die Natur im engern Sinne, sondern es zählen dahin auch alle realen Äusserungen der Kultur, und diese Realitäten muss man kennen und auszunutzen verstehen, um das Gute darzustellen. Diejenigen Kenntnisse aber der realen Welt, die am besten den Menschen befähigen, das Gute darstellen zu können, soll der realistische Unterricht vermitteln; ausserdem hat er die Anwendung jener Kenntnisse anzubahnen.

Um im Dienste der sittlichen Ideen zu wirken, ist zunächst die Sicherstellung der Existenz des Individuums notwendig. Diese Voraussetzung ist mit der Ergreifung und Ausübung eines Berufes gegeben. Damit leistet das Inviduum zugleich seinen für die Erhaltung und Fortentwickelung der Kulturgesellschaft notwendigen Beitrag. Nun kann die besondere Berufsbildung nicht schon Sache der Erziehungsschule sein; diese hat nur die Aufgabe, die Grundlagen für eine solche zu schaffen, und das thut der realistische Unterricht, indem er aus der Heimat heraus die reale Vorstellungssphäre aufbaut; denn so verschiedenartig auch die später vom Individuum ergriffenen Berufsarten sein mögen, dieselben sind doch nicht vollständig unabhängig von der Eigenart der Scholle, auf der das Kind emporwächst, und dieser Eigenart gemäss nimmt es später eine Berufswahl vor. Der Graubündner oder Tyroler wird und kann nicht Lotse werden, der Ostfriese nicht Bergführer. Aber

selbst wenn an zwei verschiedenen Orten die Gegensätze sich nicht bis zu diesem Äussersten zuspitzen, so finden sich doch hinreichende Eigentümlichkeiten in Natur- und Kulturleben, die der Differenzierung der Berufsarten eine gewisse natürliche Schranke entgegensetzen. Das muss der realistische Unterricht beachten; das werdende Individuum, das mit seinen Anschauungen von seiner Scholle abhängt, soll mit seinem Interesse daselbst Wurzel zu schlagen herangebildet werden. Die wenigen aber, welche durch die Umstände gezwungen werden, sich von der Heimat loszureissen, mögen mit dem sich durchzukommen suchen, was von heimischen Vorstellungen auf die Fremde übertragbar ist. Das Allgemeinbegriffliche und Naturgesetzmässige findet sich dort ja so wie so, und was man den formalen Erfolg des Unterrichts nennt, die Ausbildung der Geisteskräfte, hat ein richtig gestalteter realistischer Unterricht auch bei ihnen erreicht.

Der unterrichtliche Ausbau der realen Wissenssphäre steht also durch sein Verhältnis zum späteren sittlichen Wirken des Individuums als solches und als Glied sittlicher Lebensgemeinschaften in Beziehung zum ethischen Unterrichtszwecke. Der realistische Unterricht dient diesem Zwecke umsomehr, je mehr es ihm darauf ankommt, das mitgeteilte Wissen angewandt aufzuzeigen, und je mehr Gelegenheiten er schafft, es anzuwenden (Handfertigkeitsunterricht). Abgesehen von dieser mittelbaren Beziehung dient er dem ethischen Unterrichtszwecke auch unmittelbar, indem er zur Erkenntnis und Verehrung Gottes führt. Nach Röm. 1, 19 u. 20 kann Gott, „das ist, seine ewige Kraft und Gottheit“, erkannt werden, „so man des wahrnimmt an den Werken, nämlich an der Schöpfung der Welt.“ Je weiter die menschliche Einsicht die Naturgesetze erforscht, je tiefer der Geist eindringt in das feste Gefüge derselben, desto mehr schwindet der Gedanke eines Zufalls, desto tiefer wird die Bewunderung des Schöpfers und Erhalters in dem gewaltigen Bau der Schöpfung: Herr, wie sind deine Werke so gross und viel u. s. w. Ps. 104, 24. Die Gesetze der Natur also weisen, wie die der Sittlichkeit (Röm. 2, 14 u. 15), hin auf den, der sie ge-

geben. Wie sich ferner bei der Realisierung der unabweisbaren Forderungen der ethischen Ideale so recht unsere Schwachheit und Unbeständigkeit zeigt (Röm. 7, 18 u. 19), so müssen wir auch, wenn wir versuchen, die Kenntnis der Naturgesetze zu unserem Wohlsein und dem unserer Mitmenschen, auch wohl zum Kampf gegen die Natur selbst auszunutzen, bald zu der Einsicht gelangen, dass im einzelnen und kleinen ja so manches dem „vielerfahrenen Menschen“ gelingt, dass er aber schwach und ohnmächtig den elementaren Gewalten gegenübersteht. Wie abhängig ist sein Dasein, wie unvollkommen auch dieses sein Thun! Was liegt nun aber in solchen Fällen, wo unsere Nichtigkeit uns zum Bewusstsein kommt, näher, als die Hingabe an den, „der das Herz ansiehet“ (1. Sam. 16, 7), bezw. das Vertrauen auf ihn, ohne dessen Willen kein Haar von unserem Haupte fällt (Matth. 10, 29—31)! So liegt in dem Gefühl dieser unserer Unvollkommenheit den Forderungen der Sittlichkeit und dem Walten der Natur gegenüber die zweite Wurzel der Religiosität. Sollen aber die realistischen Erkenntnisse lebendige Quellen eines religiösen Interesses werden, so ist die intensivste Bearbeitung erforderlich, die genaueste Herausstellung des Begrifflichen, Verständnis der Aussenwelt und Aufnahme religiöser Gedanken in das Gemüt.

Sieht man ab von dem, was inhaltlich der realistische Unterricht zum Aufbau der Gedankenwelt beiträgt, und fragt man, was er in formaler Beziehung zur Ausbildung der Geisteskräfte bedeute, so ergiebt sich kurz folgendes. Er bildet die Sinne aus, schafft geordnete Vorstellungsthätigkeit und lebendige Einbildungskraft, also die Voraussetzung eines empirischen und spekulativen Interesses; er lehrt vorsichtiges Urteilen und scharfes Schliessen, womit die Mittel zur Bethätigung jener gegeben werden, und mit der Weckung eines religiösen Interesses macht er das Individuum fähig, sich zu einer vernünftigen Weltanschauung emporzuheben.

Welcher Art sind denn nun die psychischen Gebilde, die im realistischen Unterricht zur Bearbeitung kommen?

Die reale Welt zieht vermittelst der Sinne in unsere Seele ein; nichts ist in derselben, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen wäre. Bei einer Durchforschung des Seeleninhaltes zeigt es sich, dass die Gesichtsvorstellungen in vorherrschender Zahl vorhanden sind (Aussehen der Gegenstände nach Farbe und Form), sodann in geringerer Zahl die Gehörsvorstellungen (molekulare Beschaffenheit der Körperwelt, Klangvorstellungen der Wörter einer Sprache), zuletzt Tastvorstellungen (Härte, Raumformen, Wärme); der Beitrag, welchen die beiden niederen Sinne liefern, ist gering und zu wenig spezifisch bestimmt. In der Gesamtvorstellung eines Körpers oder einer Gruppe von Körpern herrscht also der Vorstellungskomplex, der sich von den Gesichtseindrücken herschreibt, vor; die Gesichtsvorstellungen stehen im Blickpunkte des Bewusstseins, sagt man deshalb; die anders entstandenen Vorstellungen vervollständigen nur das Gesichtsbild. Doch dies alles ist ja bekannt genug, ebenso, wie infolge des psychischen Mechanismus aus Vorstellungen der Einzelobjekte Allgemeinbilder, psychologische und logische Begriffe und Gesetze entstehen; an dieser Stelle soll nur noch darauf hingewiesen werden, dass die unterrichtliche Erarbeitung des Begrifflichen dem von der Natur der Seele vorgeschriebenen Wege zu folgen hat.

Wo ein im Werden begriffenes Objekt wahrgenommen worden ist oder eine in erkennbaren Abstufungen vor sich gehende Erscheinung, da ist es die Reproduktion der einzelnen aufeinanderfolgenden Entwickelungsstufen und Erscheinungsformen, welche die Vorstellung der Zeitfolge, das Nacheinander, bewirkt. Vorzugsweise sind Reihen von Gesichts- und Gehörsvorstellungen dabei thätig. Auch dann, wenn das Auge die Umrisse eines Gegenstandes verfolgt oder die tastende Hand denselben in verschiedenen Richtungen streicht, entsteht zunächst eine Zeitreihe, deren Glieder unterschiedliche Komplexe von Gesichts- und Muskelempfindungen oder von Tast- und Muskelempfindungen oder von Verbindungen beider enthalten. Legen sich diese Zeitreihen wie die Fäden eines Gewebes zusammen, so erhält die Seele eine Raum-

vorstellung. Dieselbe giebt uns die Vorstellung der Körperlichkeit eines Objektes.

Soweit es sich nun bei einem gegebenen Nacheinander um eine Reihenfolge unterscheidbarer gleichen Empfindungen bezw. Vorstellungen handelt, können die unterschiedlichen Glieder durch die Zahl bezeichnet werden. Dasselbe ist der Fall bei einem gegebenen Nebeneinander infolge der ursprünglichen Auffassung der Teile oder Elemente in der Form des Nacheinander. Die Zahl als solche hat mit der Qualität der durch sie bezogenen Dinge nichts zu thun; sie giebt keine Eigenschaft des Gezählten an. Die verschiedenartigsten Vorstellungen können als Anfangsglieder gewisser Reihen die ersten genannt werden, und umgekehrt kann ein und dieselbe Vorstellung als die erste der einen, die fünfte der andern oder die letzte einer dritten Reihe gelten müssen.

Wir scheiden vorläufig die Besprechung der Zahlvorstellungen aus und behandeln zunächst die Sachvorstellungen; dass dabei auch Zahlen Erwähnung finden, ist damit nicht ausgeschlossen, da die Anzahl der Teile und Elemente nicht selten ein wesentliches Merkmal der Sachobjekte sind: 6 Flächen am Salzkrystall, Zahl 5 im Bau der Stachelhäuter, 4 Schneidezähne des Menschen, 3 Paar Beine des Insekts, 2 Fruchtblätter der Schote, 1 Fruchtblatt der Hülse.

Ein Ähnliches gilt von den Raumvorstellungen. Träger derselben sind die Gesichts- und die Tastempfindungen; deshalb erscheint die Gestalt im Komplex der Merkmale eines durch Auge und Hand wahrgenommenen Objektes. [Vorstellungen des Geruchs, des Geschmacks, des Gehörs, der Wärme schliessen nichts Räumliches ein.] Für gewisse Objekte nun ist die Raumform bemerkenswert, so die Kugelform für den Tropfen, für die Einzelzelle, die Samen vieler Pflanzen und die Eier mancher Thiere, und dann gehört sie zum Inhalt der Vorstellung. Sobald es sich um Aufsuchung der Beziehungen zwischen den Teilen, Eigenschaften und Elementen der Gestalten und um Aufsuchung von geometrischen Gesetzen handelt, muss sogar die Raumvorstellung aus dem Komplex der Merkmale eines Objektes heraus-

gelöst und für sich betrachtet werden. Dabei ist die erkennende psychische Thätigkeit eine wesentlich andere als bei Bearbeitung der Sachobjekte. Wir unterziehen deshalb die Raumvorstellungen, ebenso wie die der Zahl, später einer besondern Besprechung und Würdigung.

A. Die Sachvorstellungen.

1. Einzelobjekte.

Die Sachvorstellung setzt sich aus den Eindrücken, welche der wirkliche Gegenstand auf die Seele macht, zusammen. Diese sind je nach der eigenartigen Bestimmtheit der einzelnen Sinnesorgane unterschieden, ja ein und derselbe Sinn vermag ganz ungleichartige Vorstellungen hervorzurufen, z. B. der Tastsinn Vorstellungen der Festigkeit und der Wärme. Häufig genug schliesst die Sachvorstellung auch solche psychischen Werte ein, die mit der spezifischen Sinnesempfindung nichts zu thun haben, sondern nur der Ausdruck des sogenannten Empfindungstones sind, d. h. der Bedeutung der einzelnen Empfindung für unser gegenwärtiges leibliches oder seelisches Befinden. Sie sind das Bewusstwerden des durch die Wahrnehmung hervorgerufenen Zustandes des Leibes oder der Seele und gehören also dem Gefühlsleben an. Der elektrische Funke blendet, indem er den Sehnerv ungewöhnlich stark erregt; die Berührung mit einer Flamme schmerzt; ein schrillender Ton „schneidet ins Trommelfell“; der Alkohol betäubt; das grüne Licht ist dem „Auge“ zuträglich, das rote wirkt aufregend; das Süsse schmeckt angenehm; Schwefelwasserstoff riecht ekelhaft; ein Frosch, eine Ringelnatter sind wegen des bei ihrer Berührung empfundenen Kältegefühls, ein auf der Hand kriechender Käfer wegen der vielfach unterbrochenen und wieder aufgenommenen Nervenreizung für manchen ein Schreckmittel; ein regnerischer Tag verstimmt; ein singender Vogel heitert auf. Solche Einzelvorstellungen sprechen wir dem Objekte ebenfalls als Eigenschaften zu: nicht nur wie es aussieht, sich anfühlt, sich anhört, riecht und schmeckt, sondern auch wie die Wahrnehmung der Seele „bekommt“. Die Gesamtheit aller

Merkmale eines Gegenstandes ist die Sachvorstellung oder Anschauung, zu welcher auch die Zeitreihe der Einzelvorstellungen einen Beitrag liefert, nämlich Gestalt und Zahl.

So ist das, was man eine Anschauung nennt, nicht allein unmittelbares Resultat der Wahrnehmung, sondern auch rein psychisches Produkt (Reproduktionen als Grundlage für Zeit- und Raumvorstellung) und deshalb nicht nur Auffassung, sondern Zusammenfassung des Gegebenen. Die Anschauung des Einzeldinges kann als solche wiederum Bestandteil einer grössern Gesamtheit sein, und es kann der Begriff Anschauung in dem oben angedeuteten Sinne auf diese Gesamtheit angewendet werden. Es ist die Möglichkeit gegeben, eine grössere Zahl von Einzelobjekten ihrem natürlichen Nebeneinander entsprechend (nicht der begrifflichen Verwandtschaft gemäss) zu einer abgeschlossenen Gemeinschaft zusammenzufassen; in diesem Sinne kann man von Anschauung des Waldes, der Alpen, der Erde reden. Sie sind die Materie der „Lebensgemeinschaften".

Wir wollen hier noch ganz besonders eines Momentes in der Anschauung gedenken, nämlich der in derselben liegenden kausalen Beziehungen. Totgeboren ist eine Anschauung, welche nur das Nebeneinander und nicht das Füreinander von Formen und Eigenschaften, das Nacheinander- und nicht das Auseinanderhervorgehen von Erscheinungen aufweist. Gewissen Lehrbüchern der Naturgeschichte ist es zum Vorwurf zu machen, dass ihre Beschreibungen trocken, das ihnen folgende Lehrverfahren geistlos ist; die Schüler wissen dies schon lange, und die Lehrer sollten es wissen. Das peinliche Aufzählen der Merkmale, wichtiger und unwichtiger, giebt zwar dem Geiste ein Anschauungsbild, aber dasselbe ist primitivster Art. Erwähnung von Nutzen und Schaden ist allerdings Hervorhebung einer Beziehung, aber nur die des ganzen Einzelgegenstandes zu andern Ganzen. Art- und Gattungsmerkmale enthalten auch Beziehungen, aber solche, für welche die Wissenschaft noch heute nach dem richtigen „Warum" sucht. Weshalb aber vergisst man die einfachsten und konkretesten Be-

ziehungen, die der Organe zueinander und zu ihren Funktionen? Die Beschaffenheit der Füsse eines Bussard weist auf die Stärke des Beines hin; ein Gleiches gilt vom Hühnerfuss und Bein; dort ist die Stärke nötig zum Festhalten des Raubes, hier wegen des fortwährenden Gebrauchs zum Stehen und Scharren. Bei beiden besteht eine scharf ausgeprägte Beziehung zur Lebensweise (Raubvogel, Erdvogel). So vergleiche man auch die Länge der Beine des Storches mit der seines Halses und Schnabels! Warum hat die Gans kurze Beine und einen langen Hals? Jene Lehrbücher heben das gar nicht oder nicht genugsam hervor. Dass die Nagetiere meistens querfaltige Backzähne, die Wiederkäuer längsfaltige haben, wird gesagt, aber warum die Beziehung zum Mechanismus des Kauens vergessen? Wozu die Pflanzenwolle in den Zweigknospen der Kastanie, des Birnbaums? Wozu die harzige Beschaffenheit der Deckschuppen? Weshalb werden der glühenden Mittagssonne ausgesetzte Blätter welk? Was thut die Hummel mit zangenförmigen Oberkiefern? Welche Vorteile hat der Hase von seinem grauen Fell, der Distelfalter von den eigentümlichen perlmutterfarbigen Flecken auf der sandgelben Unterseite seiner Flügel? Warum sind die Oberflügel des Nachtschmetterlings im Vergleich mit den Unterflügeln so ganz einfach gezeichnet und gefärbt? Fängt man erst an, Beziehungen zwischen den einzelnen Gliedern einer Lebensgemeinschaft aufzusuchen, so ist ihrer Zahl kein Ende. In dem physikalischen Unterrichte begnügt man sich schon lange nicht mehr, die Kinder mit der blossen Vorführung des Apparates und seiner Thätigkeit abzuspeisen. Ganz abgesehen von der Entwickelung des Naturgesetzes, setzt man die Teile jenes in Beziehung zueinander (weite Kugel des Thermometers und enge Steigröhre) und zu ihrer Verrichtung (Ventile einer Pumpe) und lässt in der Aufeinanderfolge der Stufen einer Erscheinung mehr als blosse zeitliche Folge erblicken (Blitz, Donner). Und das ist auch naturgemäss, d. h. dem Bedürfnis der Seele entsprechend Frage man sich nur, wie diese Beziehungen entstehen. Mit den Sinneswahrnehmungen sind sie nicht

gegeben; ganz allmählich aber gehen sie aus denselben hervor. Wenn gleiche oder ähnliche Erscheinungen wiederholt wahrgenommen werden, so zeigt sich, dass alle Glieder der entsprechenden Vorstellungsreihen oder wenigstens einige konstant bleiben, und diese treten im Bewusstsein schärfer hervor, während die ungleichen sich gegenseitig verdunkeln. Da die Aufeinanderfolge der gleichen Vorstellungen immer dieselbe ist, so wird sie als allgemein giltig festgehalten, zugleich aber formt der Geist das einfache Nacheinander in ein Auseinanderhervorgehen, kurz, in ein „Auseinander“ um. (Wirkung, Ursache; Grund, Folge.) Oder es tritt mit der Vorstellung z. B. eines körperlichen Gliedes die Vorstellung des Gegenstandes zusammen, an welchem sich sein Gebrauch bethätigt. Nach wiederholter Wahrnehmung des Nebeneinander beider Vorstellungen bildet sich im Bewusstsein die Beziehung des „Füreinander“ derselben. (Organe und Verrichtung, Mittel und Zweck.)

Durch die Aufnahme solcher Momente in die Anschauung wird diese ein lebendiges Ganze; nicht mehr geistlos darf sie heissen, denn der Geist hat jetzt seinen Beitrag zu dem durch die Sinne geschaffenen psychischen Gebilde gegeben. Diese Beziehungen lösen die Starrheit des ursprünglichen Vorstellungsgebildes und machen seine Elemente beweglich, Fäden eines Netzes gleich, die einem Zuge von verschiedenen Seiten her nachgeben. Sie lösen das Chaos des Seienden in einzelne zusammenhängende Momente auf und verbinden diese im Wissen. So und nicht anders werden Körperteile zu Organen, Einzelerscheinungen zu Stadien einer Entwickelung. Es bereitet sich das Verständnis für das Reale vor; der Sinn für die Natur erwacht. Zwischen dem vielgereisten Manne, der mit offenem Sinn die Welt besehen, und dem Stubenhocker ist ein Unterschied, der sich zunächst zwar auf die Menge der gehabten Anschauungen zurückführen lässt, dann aber auch auf eine in seiner Seele vorhandene Fülle ihrer Beziehungen. Die Gewandtheit in der Auffassung der wirklichen Welt, die belebende Frische seiner Reproduktionen, die konkrete Darstellungsweise, den praktischen Blick hat jener vor diesem voraus, der

arm an Vorstellungen und einseitig in seiner Anschauungsart geblieben ist.

Anschauungen von Einzeldingen in diesem vollen Sinne in der kindlichen Seele niederzulegen, ist die nächste Aufgabe des realistischen Unterrichts. Ihre Quelle ist die Aussenwelt; die Analysis derselben besorgen die Sinne; die Synthesis vollzieht die Seele.

Ein geordnetes, planmässiges Betrachten giebt ein klares Anschauungsbild. Ein Hinundhereilen am Wahrnehmungsobjekte, ein Überspringen einzelner Glieder muss infolge des psychischen Mechanismus eine ebenso wirre Reproduktion zur Folge haben. Für den Unterricht ergiebt sich daraus bei Vorführung von leblosen und lebenden Naturkörpern, von Apparaten und Werkzeugen der Grundsatz: Vom Scheitel bis zur Sohle! Von der Wurzel bis zum Gipfel! bei zeitlichen Erscheinungen: Von A bis Z! (nicht umgekehrt!) Im Hinblick auf die innerhalb der Einzelanschauung zu pflegenden Beziehungen heisst es: Das Organ und seine Funktion zusammen, nicht getrennt voneinander!

Eine grundlegende Bedeutung können aber nur die durch Autopsie in die Seele gelangten psychischen Elemente besitzen, und nur mit Hilfe solcher ist ferner die anzustrebende Erweiterung und Vertiefung der realen Gedankensphäre durch die reale Vorstellungswelt jenseits des Horizontes möglich. Darum lautet der oberste didaktische Grundsatz: Unterrichte anschaulich! Aber wird er von der modernen Schule immer befolgt? Wäre es der Fall, man würde in den Lehrplänen für den Anfangsunterricht nicht dulden, was der sinnlichen Betrachtung wegen der räumlichen Entfernung nicht unterzogen werden kann. Das verfrühte Ausserdienstsetzen der Sinne lässt diese einrosten, lähmt die Fähigkeit, die wirkliche Welt zu analysieren, und erstickt das Interesse für diese im Keime. Bequem ist's freilich, aus dem Buche fertige Resultate einlernen und auf Bildern die fremde Welt zeigen lassen; aber was wird dadurch erreicht? Positiv gar nichts: Fort mit Buchstabenkultus und verfrühtem Bilderdienst! Greift zunächst hinein

in die volle Natur! Die Zeit kommt schon, wo man in die Weite schweifen darf, wenn nur erst das naheliegende Gute aufgehoben ist.

Dass es in der That leicht ist, das Princip der Anschauung zu vergessen, das zu beweisen, diene folgendes:

Der Apfelbaum wird besprochen; die Blüte und ein paar Blätter sind zur Hand, vielleicht in der Hand jedes Kindes. Woraus sind Blüten und Blätter hervorgegangen? wird gefragt. Aus der Knospe, lautet die Antwort. Sehr schön, aber wer das Knospen nicht gesehen hat, das sind die Schüler. Der Leitfaden schreibt ja gewöhnlich die Betrachtung des Apfelbaumes nur für die Zeit des Blühens vor, später denkt er nicht mehr an ihn, und vorher hat er erst recht nicht an ihn gedacht. Was aus den Blüten wird, wissen die Kinder; denn sie alle haben schon Äpfel gegessen, und sie wissen auch, wie diese beschaffen sind; aber wie sie aus der Blüte entstehen, wissen sie ganz bestimmt nicht. Sie wissen auch nicht, wo die neuen Knospen entstehen, weil im Herbst der Apfelbaum für den Unterricht nicht mehr existiert. Aber das wird ja gesagt! meint man. Ja, das ist's eben, „gesagt“. Man frage nur nach, und man wird bald den Unterschied merken zwischen dem, was „gesagt“ und dem, was „gesehen“ ist. Die Schüler bringen in die botanische Unterrichtsstunde ausnahmslos blühende Pflanzen mit, nicht Keimlinge oder eine Pflanze, die nur mit Früchten besetzt ist. Woran liegt das? Nun, die Schule versäumt, ein Interesse an der Entwickelung des Realen zu wecken, und da folgen die Kinder einfach dem Reize des Bunten. Eine anhaltende Beobachtung des Apfelbaumes während eines Jahres wäre notwendig gewesen nnd mit der an Detail reichen Zeitreihe jenes Interesse gekommen. Bei Pflanzen, die, wie z. B. die Kreuzblütler, Knospen, Blüten und Früchte zu gleicher Zeit haben, scheint die Sache sich günstiger zu gestalten, ebenso, wenn ausgewachsene Larven neben jüngeren und Eiern sich finden, kleine Krystalle neben grossen. Dem Geübten bereitet die Auflösung dieses Nebeneinander in ein Nacheinander keine Schwierigkeit; er weiss, dass die wirkenden Kräfte dauern, das Neue also neben das vor-

handene Alte treten muss; sollte aber für den Lernenden die Beobachtung eines scharf hervortretenden Nacheinander, die aufmerksame Verfolgung der Entwickelung einer gewissen Knospe, eines und desselben Eies u. s. w., nicht das Erste sein? Wenn dann später obige Abkürzung eintritt und eintreten muss, ist das Verständnis für dieselbe vorbereitet. Erscheinungen von so grosser Zeitdauer, dass der Einzelne sie nicht zu überblicken vermag, höchstens aus dem Neben- auf das Nacheinander zu schliessen imstande ist (Bildung der Erdrinde), betrachtet man schon aus diesem Grunde am Ende der Schulzeit.

Beobachtungen von Entwickelungsstufen sind unerlässlich. Die meisten Schulen sind sehr wohl in der Lage, sie in der Natur anzustellen, und die wenigen, die es nicht sind, müssen sich mit Schulgärten, Aquarien und Vivarien behelfen. Je kleiner der Ort ist, um so günstiger ist die Schule gestellt. Gewisse Vorgänge, wie das Keimen, die Metamorphosen im Tierreich, das Krystallisieren, sind der Art, dass sie in dem Zimmer ebenso gut und vielleicht noch besser beobachtet werden können als draussen, und da wähle man in Rücksicht auf die Zeit, die dadurch gespart wird, das erstere. Dass die Konstruktion von Zeitreihen mit aller Energie zu üben ist, beweisen uns unsere Schüler alle Tage: Welcher von ihnen ist imstande, ordnungsgemäss, lückenlos, mit den nötigen Einzelheiten einen Vorgang oder ein Ereignis zu schildern? Mancher Erwachsene kann das freilich auch nicht, aber er sollte es doch können. Sorgen wir dafür, dass deren immer weniger werden!

Ein anderes Beispiel! Auf dem Lektionsplane steht „Heimatkunde“. Dieselbe wird an der Karte der Umgebung des Ortes getrieben. Was zur Heimat gehört, ist ja schon gesehen worden; was braucht es noch einmal von der Schule gezeigt zu werden! denkt man. Haben wirklich alle Schüler alles gesehen? Und haben sie alle ein so geordnetes Raumbild vor ihrem geistigen Auge, um die Wirklichkeit in die Karte übersetzen zu können? Sind alle die Entfernung von einem Kilometer gegangen in der Absicht, den Massstab der Karte verstehen zu lernen? Den Steilabfall eines heimatlichen Berges auf

der einen, den allmählich sich senkenden auf der andern Seite haben sie auch nicht geschätzt, ebenso wie sie den Unterschied zwischen einem sandigen Berghange und dem Wiesengelände am Flusse nicht bis zur nötigen Klarheit gefasst haben. Schon jetzt bekommen sie Worte ohne Inhalt, Kartenzeichen ohne Sinn, Steine statt Brot. Wie steht's hier mit frischen, lebensvollen Anschauungen? Ganz abgesehen davon, dass die Heimat noch viel anderes als Berge, Flüsse, Dörfer und Städte enthält! Unnatur treibt die moderne Schule, keine Heimatkunde.

Die falsche Auffassung des Anschauungsprincips hat der Schule zu einer Anzahl sogenannter Anschauungsmittel verholfen, die nur schädigend wirken können, weil sie da Ersatz versprechen, wo von der unmittelbaren Anschauung nicht abgegangen werden darf. Was soll z. B. die Abbildung eines Kubikdecimeters in der Schule? (Masse und Gewichte für das deutsche Reich. Krusche, Leipzig, 3. Aufl. 1879.) Die Vorstellung der Masseinheiten muss durch Betrachtung und Besprechung des wirklichen Kubus, durch Anfertigung desselben vonseiten des Schülers klar und deutlich gemacht werden; eine Korrektur der unrichtigen, eine Nachhilfe der noch unfertigen Vorstellung darf nicht durch eine Abbildung geschehen, wenn anders nicht der gesamte realistische Unterricht, nicht nur der geometrische, unter der Unklarheit einer solchen grundlegenden Vorstellung leiden soll. Was für Dienste sollen die bekannten Schreiber'schen „Wandtafeln der Naturgeschichte der Pflanzen", Esslingen, 2. Aufl., der Behandlung unserer heimischen Kulturgewächse leisten? Auch etwa eine unfertige Vorstellung vollenden? Wenn das bei den Objekten des heimatlichen Anschauungskreises in dieser Weise notwendig ist, am grünen Holz, was wird da erst geschehen müssen bei denjenigen jenseit des Horizontes, am dürren Holz! Oder sollen dieselben vielleicht den Wünschen mancher Polizei- und Schulverwaltungen entgegenkommen und das Betreten von Wegrainen, das Abpflücken von lebenden Pflanzen, jeden Ausflug und Spaziergang nicht mehr notwendig machen? Für einen solchen Ersatz muss die Schule danken, weil sie dann auf Ausbildung

der Sinne, auf geordnete Beobachtung und lückenlose Reproduktion des Beobachteten verzichten müsste. Die meisten Schulanstalten scheinen das schon gethan zu haben, da sie für die Lehrpläne der Anfangskurse, um Lehrstoff zu haben, die ausländische Tier- und Pflanzenwelt nicht entbehren können. Die Schule glaube aber ja nicht, irgend einen nennenswerten Erfolg zu erzielen, wenn sie gleich im ersten Realunterrichte z. B. den Löwen an der Hand einer Abbildung, und sei es auch der Leutemann'schen, bespricht. Man bedenke, dass das Wahrnehmen eines Bildes eben nur ein psychisches Bild dieses Bildes, nicht des dargestellten Gegenstandes schafft. Das Übersetzen der Striche und Farben in die Wirklichkeit setzt eine ganz andere geistige Thätigkeit als die der sinnlichen Beobachtung voraus. Wenn ein wirklicher Löwe zu sehen ist, so benutze man die Gelegenheit selbst mit den jüngsten Kindern, und sei es auf Kosten der Schule und etwaiger Unterrichtsstunden. Eine wirkliche unmittelbare Anschauung bringt lebendige Vorstellungen in die Seele, nährt und beschäftigt diese mehr als zehn der schönsten naturgeschichtlichen Bilder. Auch Abbildungen sind nicht da, gemissbraucht zu werden; sie finden später ihre Verwendung, für den Anfangsunterricht sind sie nicht zu verwerten.

Womit man sonst wohl noch die Heranziehung grosser, interessanter Tiere der Fremde motiviert, ist nicht minder auf psychologische Unkenntnis zurückzuführen. Der Löwe sei ein „grosses“ Tier, sagt man, und dem kleinen Gernegross für seine Phantasie gerade recht. Gewiss, aber was durch Besprechung des manchmal recht kleinen Bildes für den Aufbau der realen Welt mehr gewonnen werden soll als ein Haufen Notizen, ist uns unerfindlich. Das Kind „interessiere sich“ für den Löwen; der sei ihm als König der Tiere aus der Fabel bekannt, sagt man auch wohl und substituiert damit ein sympathetisches Interesse für ein empirisches; denn der Löwe der Fabel hat mit dem Löwen des Realunterrichts nichts zu thun, sein Hofstaat und sein Gefolge sind hier ganz anders zusammengesetzt als dort. Dass das „Fremde“ im Löwen das Kind anzieht, ist ganz natürlich; denn

so lange dieses ihn nicht wirklich gesehen hat, kann es im Bilden des Fremden seiner Phantasie die Zügel schiessen lassen; aber diese Art der Seelenthätigkeit ist gerade diejenige, welche durch den Aufbau einer wirklichen Welt aufgehoben werden soll.

Bevor nicht ein erschöpfender Vorrat an sinnlich gewonnenen Vorstellungselementen in der Seele bereit liegt, ist es nicht möglich, an der Hand von Strichen und Farben eines Bildes, Zeichen der Wandkarte (und Worten des Lehrers) eine einigermassen vollständige und getreue Anschauung eines räumlich fernen Gegenstandes zusammenzusetzen. In seinen Anfängen wird diese Thätigkeit da geübt werden — müssen, wo Gegenstände und Erscheinungen der mit den Sinnen erreichbaren Welt einem beobachtenden Betrachten nicht stillgehalten haben oder andere ungünstige Umstände dasselbe zumteil verhindern. Der Fuchs wartet nicht auf die herankommende Klasse, so auch nicht die meisten Vögel und grossen Waldtiere. Eine ganze Klasse in das Bienenhaus zu führen, wird niemand verantworten wollen. Die Eule lässt sich am Tage nur selten blicken, in der Dämmerung und in hellen Nächten sieht man sie wohl, aber nur undeutlich. Das ferne Gebirge erscheint verschwommen, wenn auch in seinen Hauptzügen besser wahrnehmbar als in der Nähe. In solchen Fällen könnte ein geeignetes Bild die Vervollständigung und den Ausbau des wirklich Wahrgenommenen wohl übernehmen; es ist ja ein Grundstock konkreter Anschauungselemente vorhanden, und demnach die durch das Bild vermittelte Determination von Erfolg. Eine weit bessere Aushilfe gewähren jedoch ausgestopfte Tiere, Spiritus- und Trockenpräparate. Vorhanden braucht nur zu sein, was sich in der Natur gar nicht oder nur ungenügend beobachten lässt; denn derartige Sammlungen haben ja nicht den Zweck, die Beobachtungen im Freien zu ersetzen, sondern sie zu ergänzen. Die Natur bleibt mit ihrem allezeit Zugänglichen immer die vollkommenste Sammlung der Schule. Ganz besonders notwendig sind einige charakteristische Wirbeltierskelette, Gebisse und Gliedmassen, deren Betrachtung am lebendigen Tiere

nicht genau genug erfolgen kann, und die ausgestopften enthalten ja nur Werg und zeigen u. a. die typischen Merkmale der Nager, Pflanzen- und Fleischfresser, soweit das Gebiss in Frage kommt, nur unvollständig. Man beachte bei Anlegung einer Sammlung ferner, welche Beziehungen aufgezeigt oder reproduziert werden sollen. Tag- und Nachtschmetterling müssen nicht nur in der gewöhnlichen Weise gebreitet, sondern in beiden Zuständen, wie sie ruhen und wie sie fliegen, vorhanden sein; das Finkennest muss mit seinem Aste besehen werden können, der Vogelflügel auch ausgebreitet, der Schwimmfuss auch zusammengefaltet. Veranstaltungen zur Aufzucht von Frosch- und Insektenlarven, Eidechsen und Spinnen aus Eiern bringen denselben Vorteil wie die Betrachtung dieser Entwickelungsvorgänge direkt in der Natur und Zeitersparnis obendrein. Vielfach ist es möglich, von den Schülern selbst Naturgegenstände sammeln und zubereiten zu lassen, wozu die gemeinschaftlichen Ausflüge genugsam Gelegenheit darbieten; auf diesen wird eben nur für die Schule gesammelt. Es ergiebt sich daraus mehr als ein Vorteil. Objekte, mit welchen das Kind Umgang gepflogen, sind ihm lieber und interessanter als die, welche durch Kauf in den Schulschrank gewandert sind; sie sind kräftige Hebel der Lernthätigkeit und Reproduktionsmittel für so manche unterrichtlich wichtigen Nebenumstände. Zudem wird das Kind angehalten, im Dienste einer Gesamtheit thätig zu sein und den Eigennutz zu unterdrücken.

Eine eigentümliche Stellung innerhalb der Anschauungsmittel nimmt das Schulherbarium ein. Einer der neuern Methodiker verwirft dasselbe ganz. Es ist ja richtig, dass die Pflanzen der Heimat der Anschauung stets zugänglich sind; es ist aus diesem Grunde nicht nötig, sie zu konservieren. Zusammengetrocknete Teile lassen sich überdies sehr oft zu einer genaueren Betrachtung nicht mehr verwerten. Auch wird der Habitus der Pflanze durch das Zusammenpressen von drei auf zwei Dimensionen gefälscht; in diesem Falle wäre also ein das Objekt perspektivisch darstellendes Bild sogar vorzuziehen. Eine tote Pflanze, auf einen Bogen Papier

geheftet, kann ferner nicht die Lebensthätigkeit, die Abhängigkeit vom Boden, von Luft und Wärme, von Licht und Umgebung, die Bedeutung für andere Lebewesen zeigen. Und ganz abgesehen davon, wird ein Exemplar selten für eine ganze Klasse ausreichen. Wir stimmen dem vollständig bei und geben deshalb allen Kindern gleichzeitig, soweit solches notwendig erscheint und ausführbar ist, das zu Betrachtende in frischem Zustande in die Hand und zwar, nachdem der Klassenausflug dazu Anregung gegeben, glauben aber auch die getrockneten Pflanzen bezw. deren Teile im Unterrichte sehr wohl verwerten zu können. Wir meinen nicht, der Lehrer solle aus dem Schulherbarium den Schülern diejenigen Objekte bezeichnen, welche zur nächsten Unterrichtsstunde mitzubringen sind. Diese kennen sie schon; auf dem letzten Ausfluge sind dieselben bekannt und interessant gemacht worden. An einer andern Stelle ist es, wo die Verwendung des Herbariums passend, ja geboten erscheint, nämlich da, wo die Besprechung einer neuen Entwickelungsstufe an eine alte geknüpft oder wo eine Zusammenfassung der Beziehungen zwischen bei- und füreinander lebenden Objekten vorgenommen werden soll.

Ein Beispiel. Am Graben steht im Juni die Erle mit vollentwickelten Blättern; die grünlichen Fruchtzapfen sind bereits bemerkbar. Die Kinder haben für die Unterrichtsstunde einen Erlenzweig mitgebracht. Da nimmt der Lehrer den Bogen mit dem Erlenzweig aus dem Monat April. Der ist kahl, zeigt nur die Winterknospen, aber auch Blütenkätzchen und die unscheinbaren Stempelblüten. Die Kinder erkennen ihn wieder; es ist ja ihr Zweig, den sie damals mit dem Lehrer gebrochen, an derselben Stelle, wo sie kürzlich wieder waren. Und augenblicklich steht nach bekanntem psychologischen Gesetz das Bild jenes Apriltages vor ihren Augen: kahl zwar der Baum, aber doch mit schwellenden Blattknospen und „Schäfchen“ dort am Grabenrande; unter ihm welke Gras- und Schilfblätter vom vergangenen Jahre und über ihm die helle Frühlingssonne. Die scharfe Luft treibt Wölkchen gelben Staubes vom Wipfel fort, ein frühes Bienchen fliegt mit. Und als sie am Boden suchten nach abgefallenen Früchten,

da! im Schilf ein spargelartiger Schössling vom Sumpfschachtelhalm, und da! unter der Schilfdecke — ein Frosch, der mit grossen Augen die Ruhestörer anstarrt. Wahrlich im Kleinen ein launiges und stimmungsvolles Bild des erwachenden Frühlings, das so in die Erinnerung gerufen wird, eine glückliche Mischung von Vergangenheit und hoffnungsfroher Gegenwart. Und nun, lieber Lehrer, knüpfe an an diese Erinnerungen! Frage, was aus den in der Knospe feingefalteten Blättlein deines Herbariumzweiges geworden; die Kinder zeigen die erwachsenen Blätter der Zweige, die sie in den Händen halten. Frage nun noch einmal, welche Bestimmung die Staubkätzchen hatten, die jetzt schon längst abgefallen sind. Diese Bestimmung sehen die Kinder erfüllt; sie bemerken ja, wie die Schuppen der Fruchtblüten ihres Zweiges sich verdickt haben und unter ihnen die Samenkörnchen sitzen; obwohl noch grün, ähneln die Zapfen schon den schwarzgewordenen des vorigen Jahres. Und neue Triebe und Triebknospen in den Blattwinkeln der diesjährigen Blätter zeigen dir deine Schüler. Sie nehmen es dir jetzt auch nicht übel, wenn du einmal ein wenig „trocken“ wirst im Unterrichte. Du musst dir die Niederblätter, Laub-, Hoch- und Fruchtblätter zeigen lassen; du musst ja auch nach Verwandten, nach Haselnuss, Buche und Birke fragen und die Familienmerkmale der Kätzchenträger abstrahieren lassen. Dazu holst du wiederum aus deinem Herbarium die verschiedenen Teile der betreffenden Pflanzen. Von der Bedeutung des Windes für das Leben des Erlenbaumes hast du schon früher gesprochen, wiederhole es jetzt! Frage nach anderen Windblüten dieser Lebensgemeinde (Grasblüten) und zeige auch solche noch einmal! Frage ferner darnach, warum gerade Erle, Schachtelhalm, Schilf, Frosch und Libelle hier zusammen vorkommen! Die beiden letzteren sind alsdann Gegenstand der nächsten eingehenden Besprechung, ihre Eier und Larven sind ja jetzt draussen gefunden. Du befestigst damit in der Erinnerung der Kinder ein zweites Bild, das des Erlenbaumes unter der Junisonne. Vorher aber lege den Sommerzweig zu deinen „Anschauungsmitteln“; du nimmst ihn wieder hervor,

wenn du von einem deiner Herbstausflüge zurückgekehrt sein wirst und an den fröhlichen Anfang das trübe Ende knüpfen willst: ein Herbstbild.

Legt man sein Herbarium so an, im Verein mit seinen Schülern, so hat man auch mehr darin als — Heu. In jener Weise gebraucht, hat man an dem Inhalte desselben jederzeit die konkretesten Reproduktionsmittel, die sich denken lassen, und ihrer kann der naturgemässe Unterricht nicht entbehren.

Ein Ähnliches gilt von allen Naturobjekten, die die Schüler bezw. die Klasse selbst gesammelt. Im Lichte obiger Schilderung wird man die Bedeutung der Forderung „Arbeite aus der Natur in die Schule hinein!" zu erkennen imstande sein. Wie leer und kalt lässt ein gekauftes Anschauungsmittel Herz und Sinn gegenüber einem selbstgefundenen, das von belebender Erinnerung umsponnen ist! Jeder Jahrgang aber hat alsdann im allgemeinen seine eigene Sammlung, die er bis zum Ende der Schulzeit ausnutzt.

Dem Princip der Anschauung gemäss enthält der Lehrplan zunächst nur Objekte der Heimat; die Behandlung derer, die jenseit des räumlichen Horizontes der Schüler liegen, bleibt einer späteren Zeit vorbehalten und erfolgt in einer besonderen Reihe. Welche Objekte eine Heimat bietet, lässt sich nur andeuten; denn mit der Örtlichkeit ändern sich der Pflanzen- und der Tierbestand, ja, beide können in diesem Jahre anders zusammengesetzt sein als in jenem, und die kulturellen Erscheinungen sind ebenfalls je nach der Landschaft verschieden. Den Spezialplan hat jede Schule für sich aufzustellen; darnach ist unsere Auswahl der Einzelobjekte (und später der Lebensgemeinschaften) zu beurteilen. Wo ein Wald nicht besucht werden kann, da gehört er zu jener Reihe der phantasiemässig aufzubauenden Gruppenbilder; wem eine Meeresbucht zur Verfügung steht, wird die Quallen, Seesterne und Tange gewiss schon im ersten Jahre des realistischen Unterrichts behandeln müssen. Bergbau wird nicht an jedem Orte betrieben; Thonwarenfabriken und Ziegelöfen finden sich nicht überall; nicht jede Heimat zeigt den Fluss

als Verkehrsweg. Solche realen Äusserungen der Kultur weist dann der heimatkundliche Lehrplan auch nicht auf, wohl aber die, die der Gegend eigentümlich sind.

Der Begriff der Anschauung erfordert ferner, das zu beobachten, was die Jahreszeit bietet, und es zu behandeln, wann sie es bietet; deshalb weisen wir die noch so häufig gebräuchliche Zweiteilung des naturgeschichtlichen Unterrichts (Botanik im Sommer, Zoologie und Mineralogie im Winter), sowie jeden selbständigen systematischen Gang realistischer Einzeldisziplinen (Physik, Chemie) ab. Unser Lehrplan verfolgt, was mit dem Wechsel der Jahreszeiten in seiner Entwickelung fortschreitet oder zurückgeht, so die Herbstzeitlose im Herbst, dann wieder im zeitigen und im späten Frühjahr, ehe die Wiese zum ersten Mal gemäht wird. Er verfolgt die Metamorphosen im Tierreich, die Fruchtbildung unserer Obstbäume und Getreidearten, die Verwertung und Nutzbarmachung der Früchte; die Arbeiten des Maurers, den Gebrauch seiner Werkzeuge, die Zubereitung seiner Materialien besprechen wir nicht dann, wenn der Mörtel gefriert und der Hausbau eingestellt ist.

Die Natur verteilt die an ihr zu beobachtenden Erscheinungen nicht gleichmässig über das ganze Jahr; einmal häuft sie dieselben, ein anderes Mal bietet sie weniger. Die Schule wird dadurch gezwungen, zu gewissen Zeiten vorzugsweise Beobachtungen anzustellen, da sich dazu im Laufe eines Jahres gewöhnlich nicht wieder eine so günstige Gelegenheit findet. Eine solche Beobachtungsperiode ist die Zeit des Frühlings und Sommers. Alsdann unterhalten Lehrer und Schüler einen besonders regen und intimen Verkehr mit der Natur. Das synthetische Material sammelt sich derartig an, dass seine Verarbeitung nicht sofort zum Abschluss gebracht werden kann; dies geschieht später und kann später geschehen, weil das, was durch die Thore der Sinne an realen Vorstellungen in die Seele eingezogen, sich nicht so leicht vergisst. Die Worte, welche dann über einen Gegenstand gemacht werden, finden Resonanz im Seeleninhalte. Andererseits giebt es Erscheinungen, die nicht gleich endgiltig ver-

arbeitet werden können, selbst wenn es dazu an Zeit nicht fehlte, weil ihre eingehende Besprechung die erst später mögliche Beobachtung einer Reihe analoger Erscheinungen bedingt.

Ziel: Umwandlung der Pflanzensäfte bis zur Fruchtreife.

Beobachtungen: Geschmack des Heus, des grünen Getreidehalmes, der grünen Erbse — Geschmack des abgestorbenen Grases, des Strohes, der reifen Erbse.

Ziel: Umwandlung des Stärkemehles beim Keimen.

Beobachtungen: Geschmack und Inhalt der geernteten reifen Kartoffel, des Getreidekornes — Geschmack und Inhalt der ausschlagenden Kartoffel, des keimenden Getreidekornes.

Der Winter ist im allgemeinen eine Pause für Beobachtungen. Nicht als ob Tier- und Pflanzenleben in dieser Jahreszeit von den Sinnen ignoriert werden sollte! Moose, Flechten, Winterkleid der Tiere, Verstecke von Insekten und deren Larven und Puppen sind des Aufsuchens schon wert. Auch die dieser Jahreszeit eigentümlichen meteorologischen und astronomischen Erscheinungen: Herabminderung der Luft- und Wassertemperatur, Schnee, Winterkälte (und Heizung), Zerfrieren des Ackerbodens, Stand der Sonne u. dgl. oder die in den Winter gelegten landwirtschaftlichen und industriellen Arbeiten, wie Ausdreschen des Kornes, Bereitung des Rübenzuckers, werden der unterrichtlichen Bearbeitung unterzogen. Dann aber haben wir jetzt die beste Zeit, den bei Ansammlung synthetischen Materials nicht fertig gestellten Ausbau der Vorstellungssphäre zu vollenden und die im Laufe des Jahres geleistete Lehrarbeit durch Reihenbildungen zum Abschluss zu bringen. Ausgefüllt wird der Winterplan ausserdem mit den Gegenständen und Erscheinungen, für deren Vorkommen und Gestaltung die Jahreszeit unwesentlich ist, wie Mondphasen, Lichterscheinungen überhaupt, Schwerkraft, Molekularkräfte, Besuch von Werkstätten. Damit haben wir das letzte bei der Einzelbetrachtung zu berücksichtigende Moment bereits berührt.

Jedem Naturkörper wohnen Kräfte inne, welche man als die Ursachen der an ihnen wahrgenommenen Erscheinungen betrachtet. Allerdings kann die Wissenschaft noch nicht alle Erscheinungen auf die ihr bekannten Grundkräfte der Materie zurückführen, wohl aber eine ganze Reihe, und diese werden dann, je nach der Art der zugrunde liegenden Ursachen, physikalische oder chemische genannt. S o w e i t p h y s i k a l i s c h e u n d c h e m i s c h e E r s c h e i n u n g e n d e n S i n n e n z u g ä n g l i c h s i n d , w e r d e n s i e b e o b a c h t e t. Die Natur bietet nur wenige als Anschauungsmaterial verwertbare: Gefrieren des Wassers, Verdunsten desselben, Wolken, Regen, Tau, Regenbogen, Gewitter, Echo, schiefe Ebene der Flussläufe, Brechung und Zurückwerfung des Lichtes durch das Wasser, Schwimmen der Körper im Wasser u. s. w. Mehr bietet die Kultur, da der Mensch in derselben die erkannten Naturkräfte in seinen Dienst gestellt hat, gewissermassen sie zu Aeusserungen zwingt: Verbrennung im Ofen, Wärmeentwickelung beim Reiben des Streichholzes, Ausdehnung des Quecksilbers im Thermometer, des Bolzens im Plätteisen, Erscheinungen der Schwerkraft bei der Krämerwage, dem Hebebaum, der Schrotleiter, der Rolle, dem Flaschenzug, dem Lot, dem Pendel, das Trocknen der Wäsche, die Bewegung des Mühlenrades und der Windmühlenflügel u. s. w. u. s. w. Doch ob von der Natur, ob von der Kultur dargeboten, ob im Anschluss an ein bezügliches Sachobjekt, ob als selbständiges Lehrobjekt behandelt, es kommt zunächst lediglich auf die genaue Auffassung der Äusserung der Kraft an, nicht auf die Erkenntnis dieser selbst, da auf ihr Vorhandensein erst aus einer Reihe gleicher Wirkungen geschlossen werden kann, womit keineswegs gesagt sein soll, dass ihr Name oder alles, was auf sie hindeutet, ängstlich zu vermeiden sei. Warum sollte z. B. bei der Beobachtung eines Gewitters nicht der Ausdruck „elektrischer Funke“ gebraucht werden? Ist er doch weiter nichts als das Zeichenfür eine Sache. Es können gelegentlich auch Assoziationen vorgenommen werden, aber man vermeide es, allzufrüh schon gewisse Erscheinungen unter allgemeine

Gesichtspunkte zusammenzufassen und die gesetzmässige Wirkung einer Kraft zu konstatieren, da dazu noch Erfahrungen gehören, wie sie nur durch Experimente gewonnen werden können. Für die Kinder haben die physikalischen und chemischen Erscheinungen zunächst den Charakter von Sachvorstellungen oder Elementen derselben, und dabei wollen wir es bis zu einer späteren Stufe bewenden lassen.

Wir haben gefordert, dass die Hervorhebung der im Einzelobjekte liegenden Beziehungen bei der Betrachtung desselben ein wesentliches Moment sei. Die Zusammenstellung und Zusammenfassung gleicher Beziehungen verschiedener Objekte lässt den Geist die Gesetzmässigkeit der Natur ahnen, eine Gesetzmässigkeit, die sich auf wenige oberste Gesetze zurückführen lässt. Die Erkenntnis der dem kindlichen Geiste zugänglichen ist das Ziel des realistischen Unterrichts, das schon bei der grundlegenden Einzelbetrachtung stets im Auge zu behalten ist.

Welcher Art sind nun die Gesetze, auf deren Erkenntnis bereits hier hingearbeitet werden kann. Es sind:

a. *morphologische* und b. *genetische Gesetze.*

Die morphologischen Gesetze drücken die gleiche Gestaltung realer Objekte auf einer bestimmten Entwickelungsstufe aus (konstantes Raumbild): Ein Keimling zeigt Keimblätter, Federchen, Würzelchen; die Blätter stehen in Spiralen oder Quirlen um die Achse; die vollständig entwickelte Pflanze kann eine gewisse Anzahl (bis sieben) Blattformationen zeigen; ein Krystall hat eine bestimmte Anzahl von gesetzmässig zueinander geneigten Flächen; die höheren Tiere zeigen einen zweiseitig symmetrischen, die niederen einen radiären Bau, die Gliedertiere und z. T. die Würmer im besonderen noch eine deutlich ausgeprägte querverlaufende Segmentierung, die Wirbeltiere immerhin noch erkennbar ausser dem Kopfe einen Brust- und Beckengürtel; der strahlige Bau der Stachelhäuter weist 5, der der Polypen 2—4 und 6 gleichartige Abschnitte auf. Hierher gehören ferner alle Familien-, Gattungs- und Artcharaktere.

Die genetischen Gesetze fassen die gesetzmässige Aufeinanderfolge der Gestaltungen der einzelnen Entwickelungsstufen zusammen (konstante Zeitreihe): Bei Umbildung eines Krystalls erleiden die gleichartig zu den Achsen liegenden Elemente auch gleiche Veränderungen; das gefiederte Blatt entsteht durch fortschreitende Dreiteilung des Spitzenteiles, das gefingerte durch Teilung der Seitenabschnitte eines gedreiten Blattes; ein Schössling geht stets aus einem Stauchling (Zwiebel, Knospe) hervor; auch die Metamorphosen im Tierreich, der Generationswechsel in Tier- und Pflanzenreich sind gesetzmässig verlaufende genetische Reihen.

Doch sind das Gesetze? Gewiss, insofern sie nämlich eine konstante Verbindung von Einzelformen oder die konstante Aufeinanderfolge derartiger Verbindungen ausdrücken, wobei freilich die Kraft, welche dieselben zusammenhält, unberücksichtigt bleibt. Fragt man nach dem „Warum“ dieser Thatsachen, so versucht die neuere, historische Naturwissenschaft Antwort zu geben. Für das Gemeinsame mehrerer Individuen, Arten, Gattungen führt sie das sogenannte phylogenetische Grundgesetz an, welches verwandte Arten auf gemeinsame Stammeseltern, mehrere Gattungen auf Familienahnen zurückführt. Den Grund für die unterscheidenden Merkmale kleinerer und grösserer Kreise sucht sie in der Vererbung der im Kampfe ums Dasein angenommenen und in diesem bewährten Eigentümlichkeiten. Und jene Metamorphosen sowohl, wie auch die innerhalb des Eies vorsichgehenden Differenzierungen hält sie für eine konkrete Reproduktion der Stammesgeschichte des Individuums. So lange eine nüchterne wissenschaftliche Naturforschung diese Theorieen nur mit Vorsicht annimmt und anwendet, sind dieselben nicht reif für die Schule. Doch gesetzt, es wäre dies der Fall, so bliebe immer noch zu untersuchen, ob sie sich dem Verständnis der Schüler mit genügender Sicherheit nahebringen liessen. Würde diese Frage bejaht, so stände der Aufnahme der biogenetischen Gesetze in den Lehrplan nichts im Wege. Oder ist etwa zu fürchten, dass die Kenntnis derselben zur Gottentfremdung führen könnte? O nein, wir hätten dann im Gegenteil ein Moment mehr, die

Erkenntnis Gottes aus der Erkenntnis der Natur zu fördern. Es würden jene Principien als von Gott ausgehend und in der Welt ewig wirkend oder „von Gott in der Schöpfung gesetzt und in der Erhaltung fortbestehend“ anzusehen sein, wie alle diejenigen Naturgesetze, deren Vorhandensein uns heute wahrscheinlich und gewiss ist. Wer gar keinen Einblick in die Natur gethan, verfällt dem Götzendienste, indem er die Gottheit in materielle Gegenstände einkörpert; wer oberflächlich hineinblickt und an ihrer Kenntnis „genippt“ hat, mag wohl meinen, Gott entbehren zu können; wer in sie eindringt, findet ihn jenseits der Grenze seines Wissens in der Unendlichkeit des Raumes, der Zeit und der Kraft. Wie wir sagen, dass eine endliche Grösse von einer unendlichen abgezogen, immer noch einen unendlichen Rest lässt, so würden wir, selbst wenn wir einen Schritt weiter vorwärts in unserer realen Erkenntnis gekommen wären, doch den unendlichen Abstand zwischen unserm Wissen und Gottes Sein nicht um die geringste merkbare Grösse verringert haben.

Wenn nun auch der Schule auf diesem Gebiete die eigentlichen Kausalitätsgesetze fehlen, so hat sie in den morphologischen und genetischen Ergebnissen schon genug des Bildungsstoffes für den kindlichen Geist. Dieselben gehören nicht in das Gebiet der Hypothese, sondern in das der Empirie.

Verknüpfungen morphologischer Ergebnisse führen zum Konnexionsgesetz und zum Gestaltungsgesetz. Ersteres lautet: „Die einzelnen Organe sind voneinander und von der Gesamtheit abhängig“: Paralleladrige Blätter und 1/2 oder 1/3 Blattstellung; Lippenblüte und Blattquirl; Raubtiergebiss und Krallen; stark entwickelte Muskeln und Knochenfortsätze; Kiemen und Schwimmorgane. Nach dem Gestaltungsgesetz „üben die vorhandenen Teile auf die hinzukommenden eine Herrschaft aus derart, dass ein Körper von bestimmter Form entsteht“. Jede Entwickelung folgt dem der Art eigentümlichen Plane: Aus der Froschlarve wird kein Molch, aus der Pilzspore kein Moos; Metalle krystallisieren regulär und hexagonal, viele Karbonate hexagonal. Und

selbst gewisse zufällige Einflüsse ändern an dem für die Art wesentlichen Plane nichts. Aussergewöhnliche Lichtverhältnisse modifizieren die einer Art eigentümliche Blattstellung, aber nur so, dass die ihr verwandten Formen erscheinen; ein krystallierbarer Körper bleibt trotz veränderter Lösungsverhältnisse meistens seinem Axensystem getreu.

Verknüpfungen genetischer Ergebnisse führen zum Entwickelungsgesetz: „Jeder Organismus entwickelt sich aus dem Einfachen heraus zur Vollendung.“ Darauf bezieht sich z. B. Harveys bekannter Ausspruch: „Omne vivum ex ovo.“ Derselbe erleidet keine Ausnahme, selbst wenn die Entwickelung einer Pflanze oder eines Tieres auf ungeschlechtlichem Wege durch Knospenbildung zu einem Pflanzen- oder Tierstock führt: Kartoffel, Brutzwiebel, Erdbeerranke, Weinsenker, Weidenrute, Oleanderzweig, Bandwurm, Röhrenquallen, Polypenstrauch. Sind ja doch auch in diesen Fällen solche auf „vegetativem“ Wege entstandenen Individuen in letzter Linie auf eine Eizelle zurückzuführen. Das Problem der Entwickelung zu lösen, es mit Hilfe physikalischer und chemischer Gesetze aufzuhellen, wird die Wissenschaft noch lange, vielleicht immer beschäftigen; immerhin dürfen wir aber die erfahrungsmässigen Thatsachen zusammenfassen.

Morphologische und genetische Ergebnisse führen zur Bildung des Systems. Das morphologisch und genetisch Gemeinsame mehrerer Arten zusammengefasst, ergiebt den Gattungsbegriff, das Unterscheidende die Artmerkmale, das Gemeinsame mehrerer Gattungen den Familienbegriff, das Unterscheidende die Gattungsmerkmale u. s. w.

c. *Biologische Gesetze.*

Sie bringen die Beziehungen der Lebensthätigkeit eines Organismus zu den Objekten seiner Ernährung, zum Aufenthaltsorte und zu andern lebenden Organismen zum Ausdruck. Das wichtigste von ihnen, auf das auch schon bei der Einzelbetrachtung hingearbeitet werden kann, ist das Gesetz der Erhaltungsgemässheit: „Aufenthalt, Lebensweise und Fortpflanzung einerseits

und Einrichtung andererseits entsprechen einander.“ Die Honigmale der Blumenkrone und die saftigen Drüsen im Innern weisen auf Insektenbestäubung hin; die Windblüten sind unscheinbar; Fruchtwolle, Federkrone und Flugsaum ermöglichen die weite Verbreitung der Pflanzenfrüchte; die stumpfen Flügel der Hühnervögel und der Strausse in Verbindung mit den starken Läufen deuten die Lebensweise des Erdvogels an. Die Hinterleibsbeine der Raupe sind dem Festhalten und dem Kriechen längs des Blattrandes dienlich; Käferlarven, welche im Innern der Erde, der Pflanzen oder in faulenden Tierstoffen leben, bedürfen deren nicht. Geräumige Wohnung und reichliche und bessere Nahrung erziehen die Königin der Bienen aus derselben Larve, aus welcher bei relativem Mangel oder Verschlechterung der Nahrung eine Arbeitsbiene hervorgeht. Ernährungsverhältnisse sind es ferner, welche die Entwickelung des jungen, aus einem kleinen Ei hervorgehenden Tieres durch eine Metamorphose und die Ausbildung provisorischer Organe bedingen. Verhältnismässige Kleinheit der Eier ermöglicht eine verhältnismässige Vielheit der Nachkommen. Die Färbung und Zeichnung der Tiere schützt vor Nachstellungen, so das Grün der Raupe, das Grau des Erdvogels, das Weiss des Winterpelzes oder Federkleides; Färbung und Zeichnung im Verein mit Gestalt und Haltung des Körpers desgleichen: Spannerraupen, Gespenstheuschrecken, Schmetterlinge. Im erborgten Kleide der Wespenarten trotzt eine grosse Schmetterlingsfamilie (Sesia) den Nachstellungen unaufmerksamer Feinde. Einseitig belichtete Pflanzen wachsen nach der Lichtseite. Die den Sonnenstrahlen direkt ausgesetzten Exemplare des Hirtentäschels oder des Löwenzahnes behalten kleine Blätter, die im Grasgarten unter Obstbäumen stehenden entwickeln grosse Blattflächen, ganz den Umständen und der Bestimmung des Blattes gemäss. Die amphibischen Pflanzen zeigen zweierlei Habitus; gewisse in gärtnerischer Pflege befindliche bilden ihre Staubgefässe, ja selbst die Fruchtblätter um, indem sie sich „füllen“, natürlich unfruchtbar werden. Varietäten entstehen durch kreuzweise Befruchtung zweier Arten; sie finden sich in der Natur sehr häufig: Medicago

sativa × falcata, Cirsium oleraceum × palustre. Im Tierreich geschieht Ähnliches oder wird vom Menschen herbeigeführt.

Soweit solche Erscheinungen auf thatsächlichen Beobachtungen beruhen, können die Termini der neuern Naturwissenschaft wie Anpassung, Schutz- und Trutzeinrichtung u. s. w. unbeanstandet gebraucht werden. Den zu den oben angedeuteten Theorieen führenden Folgerungen zur Ableitung des Gegebenen als einem naturgeschichtlich Gewordenen kann die Schule noch nicht folgen; sie verzichtet auf die Hervorhebung einer Ursache und begnügt sich, die Mannigfaltigkeit der Gestaltungen in ihrer gegenseitigen thatsächlich gegebenen Beziehung durch den obigen Satz zusammenzufassen und zu gliedern.

d. *Physikalische* und *chemische Gesetze*.

Sie geben die gesetzmässige Wirkung der den Körpern innewohnenden Kräfte an. Diese selbst sind psychische Abstraktionen, unmittelbar wahrnehmbar sind nur ihre Äusserungen. Indem wir gewisse Gruppen derselben zusammenfassen und die Verallgemeinerung fortsetzen, erhalten wir zuletzt z. B. das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, der allgemeinen Anziehung der Massen und der chemischen Affinität. Die erkannten physikalischen und chemischen Gesetze niederer Art werden wieder angewandt zur Erklärung von Naturerscheinungen. Mit ihrer Hilfe dringt der menschliche Geist ein in den Zusammenhang der mechanischen Veränderungen und stofflichen Umsetzungen und in deren Gleichgewichtszustände: in das Werden, Vergehen und Bestehen der realen Welt. Die vorausgesetzten Naturkräfte sind ihm das Treibende der Veränderungen. Obwohl es der Wissenschaft noch nicht gelungen ist, zu den Ursachen aller morphologischen, genetischen und biologischen Erscheinungen vorzudringen, so lassen sich doch ohne Zweifel alle auf Naturkräfte zurückführen; folglich sind die aus jenen abstrahierten Gesetze den physikalischen und chemischen untergeordnet. Auf der realistischen Unterstufe können letztere noch nicht erkannt werden; hier bezwecken die physikalischen und

chemischen Lektionen weniger die Herausarbeitung eines allgemeinen Gesetzes als vielmehr das Zustandekommen einer klaren und deutlichen Anschauung der Einzelerscheinung oder eines Instrumentes und dessen Gebrauchs. Etwaige Assoziationen bereiten die Abstraktionen des Begrifflichen vor; allein Sätze wie: „Körper fallen zur Erde", oder „Körper gehen durch Erwärmung aus dem festen in den flüssigen Zustand über", sind weit davon entfernt, Naturgesetze zu sein.

Es ist Junges Verdienst um die Methodik der Naturwissenschaften, die Verwendbarkeit der unter a, b und c genannten Gesetze — er nennt sie Lebensgesetze — nachgewiesen und die Art und Weise ihrer Verwendung bestimmt zu haben. Unsern Ausführungen liegen seine Reformideen zugrunde, und ihm folgend, haben wir für die Behandlung des Einzelobjektes die Forderung aufgestellt: Sie geschehe im Hinblick auf die zu entwickelnden „Lebensgesetze". Es kann damit nicht verlangt werden, dass der Unterricht danach streben solle, diese sobald als möglich in ihrer Allgemeinheit hervorzukehren, erst die Fülle eines sorgfältig gesammelten Materials macht dieselben „anschaulich"; erst der Durchgang durch eine grosse Menge untergeordneter, mehr oder weniger eng begrenzter Einzelbegriffe und Einzelgesetze lässt die Abstraktion in allgemeiner Form zu, womit keineswegs zurückgewiesen ist, dass schon jene vorher an geeigneter Stelle als Deduktionsmaterial benutzt werden dürfen, z. B. um einen Rückschluss zu machen von dem bekannten Aufenthaltsorte und der bekannten Ernährungsweise auf eine entsprechende Organisation. Wenn nun auch die obersten Gesetze nicht schon in den ersten Jahren abstrahiert werden können, so sind sie doch dem Lehrer von der Behandlung des ersten Realobjektes an das Ziel, zu welchem er die Erkenntnis des Schülers hinführen will.

Die reale Welt setzt sich aus Einzelobjekten zusammen; folglich ist die Einzelbetrachtung die Grundlegung zur realen Erkenntnis, und demgemäss gestaltet sich der erste Realunterricht. Werden später Gruppen und Gemeinschaften analysiert und zur Gesamtanschauung

erhoben, so bilden die früher gewonnenen Einzelanschauungen den Grundstock derselben, und es werden alle Objekte, die neu und wesentlich für eine derartige Gesamtheit sind, vorerst der gesonderten Betrachtung unterworfen. Die Behandlung des Einzelnen wird jetzt erst dankbar für den Unterricht und bildend für den kindlichen Geist sich gestalten. Die Geschicklichkeit der Sinne ist gesteigert, das geistige Auge durch die vorangegangenen Erfahrungen geöffnet; zudem werden frühere Ergebnisse im Verein mit physikalischen und chemischen Sätzen zur Erklärung herangezogen werden können, und umgekehrt sind es gerade diese Ergebnisse, welche die Aufmerksamkeit der anschauenden Seele richten und der sinnigen Betrachtung und bewussten Forschung die Ziele angeben. Die Gesetzmässigkeit, welche anfangs nur im Bewusstsein des Lehrers vorhanden war und seine Unterweisungen bestimmte, ist zumteil Inhalt der Erkenntnis des Schülers geworden; wohin ursprünglich die kindliche Neugier drängte, dahin strebt jetzt die Wissbegierde des Kindes. So erwächst neben erweiterter und vertiefter Erkenntnis des Gesetzmässigen auch das Bedürfnis und die Neigung zur Aufsuchung ungekannter Beispiele und zur Aufdeckung neuer Beziehungen und vielleicht neuer Gesetze — das empirische und spekulative Interesse.

Manche von den Beispielen, welche wir oben zur Veranschaulichung der „Lebensgesetze“ angeführt haben, wird der Unterricht benutzen können. Erfordern es die Umstände, so formuliere man die Gesetze einfacher und konkreter, und selbst wenn dies ganz unterbleiben müsste, die unterrichtliche Betrachtung ist in ihrem Sinne auszuführen. Die bisherige Art und Weise, wie sie in Anlehnung an die Unterrichtsbücher von Lüben, der zu einem richtigen Ziele einen falschen Weg zeigte, noch recht häufig üblich ist, muss fallen. Neben den morphologischen und genetischen Abstraktionen bilden wir auf der Stufe des Systems noch biologische. Wir verwenden jene ersteren auch zur Ableitung von Gattungs- und Familienbegriffen u. s. w., aber nicht ausschliesslich. Systematische Ordnung innerhalb der erdrückenden Menge vorhandener Einzeldinge schaffen,

ist Bedürfnis des kindlichen Geistes; aber wir entwickeln das Systematische nicht um seiner selbst willen, sondern eben nur da, wo ein thatsächliches Bedürfnis nach jener Ordnung sich herausstellt. Die einseitige Hervorhebung des naturwissenschaftlichen Systems hat die Schulpraxis verleitet, den Unterrichtsgang durch die Reihenfolge der Klassen, Ordnungen u. s. w. zu bestimmen, und damit vom Prinzip der Anschauung in mehr als einer Weise abzuweichen, die Objekte nicht nach dem natürlichen Beieinander, sondern Fremdes und Heimisches nebeneinander, das der Jahreszeit Eigentümliche getrennt oder zu ungeeigneter Zeit zu behandeln. Die Lebensvorgänge, welche das Interesse unmittelbar reizen, lässt das System, das nur die starre Gestalt und höchstens die Formen einzelner Entwickelungsstufen benutzt, unberücksichtigt. So hat das Streben, die Einheit der Natur in der Einheit des Systems zu suchen, die Schule verführt, „Beschreibung der Teile“ und „Lebensweise“ zu trennen. Dabei wird dem Schüler keine Zeit gelassen zu einem sein Interesse befriedigenden Betrachten dieser und jener Einzelheit und ihrer Beziehung, und wie gern hätte er schon bei der „Beschreibung“ auf ihm so naheliegende Fragen „Was thut das Tier damit?“ „Wozu hat es das?“ eine Antwort. Nicht genug aber, dass seine Aufmerksamkeit von Schritt zu Schritt wieder und immer wieder losgerissen werden muss von dem, was ihn interessiert, nein, dieselbe wird gewaltsam hingelenkt auf eine Menge ihm so gleichgiltiger, systematisch vielleicht wichtiger Merkmale. Und das Resultat der Unterrichtsstunde? Ermüdung und Langeweile. Das Resultat des naturgeschichtlichen Unterrichts überhaupt? Abneigung anstatt Interesse. Wer hätte solches nicht erfahren als Schüler und als Lehrer! Deshalb nicht möglichst viele Tiere, Pflanzen und Mineralien kennen und unterscheiden lehren, sondern d a s Tier, d i e Pflanze, d a s Mineral in der gesetzmässigen Gestaltung und dem gesetzmässigen Werden, Bestehen und Vergehen erkennen lassen! Wir suchen im Hinblick auf jene oben angeführten Gesetze oder ähnliche und mit Hilfe derselben Einheit zu schaffen in der Mannigfaltigkeit der individuellen Ent-

wickelung und Einheit in der Mannigfaltigkeit der Lebensbethätigungen, auf welche die vielfältige Organisation des Einzelnen und die Unmenge hemmender und fördernder Gegenwirkungen der anorganischen und organischen Natur hinweisen. Wir verbinden auf der Stufe der Synthese Organ und Funktion, die Beziehung der Organe untereinander und zur Lebensweise. Wir erweitern ferner die einseitige utilitaristische Betrachtung, welche Nutzen und Schaden nur nach der Beziehung zum Menschen schätzt, indem wir bei Vorführung von Gruppen und Lebensgemeinschaften das Individuum seinerseits als Glied einer Gesamtheit organisch verbundener Einzelwesen auffassen lassen. Wir schaffen also einmal psychisch richtige Anschauungen, indem wir innerhalb derselben nicht trennen, was naturgemäss zusammengehört, und dann eine des Schöpfers würdige Erkenntnis seiner Geschöpfe, indem wir jedes Wesen als einen vollkommenen Ausdruck göttlicher Gedanken ansehen lehren.

2. Lebensgemeinschaften der Heimat.

Es ist ein zweites Verdienst Junges, die Bedeutung der sogenannten Lebensgemeinschaften als unterrichtliche Objekte erkannt und sie demgemäss als ein wertvolles Mittel zur Erarbeitung realistischer Erkenntnis dem Lehrplane eingefügt zu haben.

Im Verlauf der bisherigen Ausführungen ist der Begriff Lebensgemeinschaft als die Gesamtheit organischer und anorganischer, in gegenseitiger Beziehung stehender Individuen gefasst worden. Welcher Art diese Beziehungen sein können, haben wir in den Lebensgesetzen bezw. den sie erläuternden Beispielen dargelegt.

Da schon dem ersten Realunterricht die Aufgabe gestellt ist, auf das Gesetzmässige in der Natur hinzuarbeiten, so wird häufig genug an die Betrachtung eines Einzelobjektes die eines gewissen zweiten u. s. f. angeschlossen worden sein, wenn nämlich gegenseitige Beziehungen oder gemeinschaftliche zu einem dritten Objekte vorhanden waren: Marienkäferlarve und Blattlaus; Schwalbenschwanz und Pastinake; — Erle, Sumpf-

schachtelhalm, Frosch, Libelle und Bruch; Feldgrille, Rebhuhn, Rittersporn, Sandmohn und Acker am Berghange. Das sind Gemeinschaften im Kleinen, welche sich nach Verlauf der ersten Unterrichtsjahre vielleicht schon zu einem grösseren Ganzen zusammenfassen liessen, für welches dieselben ihrerseits wesentlich sind und innerhalb dessen die Naturgesetze in grösser Ausdehnung oder grösserer Allgemeinheit walten. Ein solches Zusammenfassen von Einzelobjekten und Gruppen ist Absicht und Regel bei der nun folgenden Behandlung der Lebensgemeinschaften.

Wenn Moebius sagt, Biocoenose sei „eine Gemeinschaft von lebenden Wesen, als eine den durchschnittlichen äusseren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten“, so ist das die wissenschaftliche Auffassung; für unsern Unterricht ist der so definierte Begriff Lebensgemeinschaft nicht zu gebrauchen. Das Vorhandensein einer Auswahl von Arten an zwei verschieden eingerichteten Wohngebieten ist in grossen Zügen auch vom Schüler zu erkennen, ebenso die Einwirkung des Wohngebietes und die Rückwirkung auf dasselbe. Das lässt sich weniger von der Anzahl der Individuen und der ihr zugrunde liegenden Ursachen behaupten, und welche Arten überhaupt konstant bleiben und welche Ursachen einen eintretenden Wechsel bedingen, das ist Aufgabe wissenschaftlicher Forschung, nicht der Schule. Trotzdem erscheint uns der für den schulgemässen Begriff Lebensgemeinschaft in Vorschlag gebrachte Name „Naturbild“ nicht bezeichnend genug, eben weil wir mit Junge den Nachdruck auf Herausstellung der gegenwärtigen wesentlichen Glieder und Auffassung der gesetzmässigen qualitativen Beziehungen eines Organismus legen. Solches kann nicht ausschliessen, auch den „Besuchern“ der Lebensgemeinschaften unsere Aufmerksamkeit zuzuwenden, ja, wir haben dies offenbar nötig für unsere Zwecke, da die nachfolgende Vergleichung mit andern Lokalitäten und ihren Bewohnern jene erst als unwesentliche Glieder erkennen lässt. Bei unserm Streben, biologische Gruppen und Reihen und das inner-

halb derselben herrschende Begriffliche und Gesetzmässige aufzufinden, behalten wir noch Zeit genug übrig, uns dem einzelnen und vereinzelten Objekte in sinniger Betrachtung zuzuwenden; wir sind sogar gezwungen, das Neue zunächst in seine Einzelobjekte zu zerlegen; denn aus der Erkenntnis der Teile geht die des Ganzen hervor.

Welche einigermassen ersichtlich begrenzte Lebensgemeinschaften die Heimat des Schülers aufweist, ist im allgemeinen nicht zu bestimmen. Doch ist wohl selten die Umgebung eines Schulortes so einförmig, dass nicht wenigstens einige bezüglich der Bodenbeschaffenheit, Pflanzendecke und Besetzung mit Tieren unterschiedliche Bezirke sich auffinden liessen; sind es ja weniger die geognostischen Unterschiede, welche bestimmend einwirken, als vielmehr die physikalischen und chemischen. Ob z. B. der Sandboden der mittleren Elbe eine alluviale oder diluviale Bildung ist oder dem Flötzgebirge angehört, ist gleich; als Hügel giebt seine Erdkrume eine wenig ergiebige Unterlage ab, in Vertiefungen bildet er fruchtbaren Moorboden. Enthält die Erdoberfläche Kalk oder Lehm, Thon, Humus, so sehen wir sie mit Pflanzen bedeckt, während der reine Quarzsand steril ist, mag er Verwitterungsprodukt anstehender Porphyrgebilde oder nordischen Ursprungs sein. Eine derartige Verschiedenheit des Bodens bezüglich des Wassergehaltes und der chemischen Beschaffenheit markiert sich selbst im engen Kreise. Findet sich auch kein Laub- oder Nadelgehölz in der Umgegend, so doch wohl ein Sandhügel und eine Wiese am Bach, daneben dann vielleicht ein Weideanger mit Wasserlöchern, und Feld oder Garten fehlen auch selten. Wir erkannten oben schon mehrmals an, dass der Durchführung unserer Forderung, die Naturbeobachtung an die Stelle der Stubenbetrachtung zu setzen, an gewissen Orten Schwierigkeiten entgegenstehen, und wiesen auf Mittel zur Aushilfe hin. In den Gegenden, die arm an Abwechselung sind und gewissermassen nur eine grosse natürliche Gemeinschaft bilden, erwächst der Schule noch ein besonderer Nachteil. Die Anschauung mehrerer unterschiedener „Naturbilder“ fällt weg, und damit bleibt

die Sammlung von Beispielen für die induktive Ableitung dieses oder jenes Lebensgesetzes hinsichtlich der Art derselben dürftig; es werden auch zur phantasiemässigen Bearbeitung fremder Länder und Erdteile manche erwünschte Vorstellungselemente und Begriffe fehlen. Aber die Erkenntnis des Gesetzmässigen in der Natur, selbst dessen, das zu seiner Grundlegung der Anschauung der Lebensgemeinschaft bedarf, ist dennoch möglich — denn eine Lebensgemeinschaft ist überall vorhanden. Bei hinreichender Auswahl schlagen wir deren zwei zur Behandlung im Jahre vor und zwar solche, welche in möglichst grossem Gegensatz zueinander stehen, z. B. Bach und Anger (5. Schuljahr), Wiese und Wald (6. Schuljahr). Dadurch wird erreicht, dass die wesentlichen Glieder scharf hervortreten und dass das morphologisch und physiologisch Charakteristische von selbst in die Augen springt, und so werden auch die Übergänge leicht verständlich werden. Feld und Garten setzen wir an das Ende (7. Schuljahr), weil diese Lebensgemeinschaften mehr als jede andere künstlich geschaffen sind und wir erst jetzt auf die dem Kinde gerade hier sich aufdrängenden Beziehungen zum Menschen eingehen können. Er, das oberste Glied dieser Gruppe, wird der eingehenden Betrachtung zu unterwerfen sein. Wir belehren über den Bau seines Leibes und die Funktion seiner Organe und über das, was zur Erhaltung seines Lebens und seiner Gesundheit notwendig ist. Die Bethätigung seiner Geistesarbeit, wie sie in dem thatsächlichen Eingreifen in den Bestand und die Erhaltung und besonders in der Ausnutzung der Lebensgemeinschaften zum Ausdruck kommt, giebt uns zu gleicher Zeit Gelegenheit, ihn auch als verständiges Wesen, das die rechten Mittel zum Zwecke wählt, kennen zu lehren. Mit Hilfe der durch lange Erfahrung erprobten, traditionellen oder von der Wissenschaft und Technik vorgeschlagenen modernen Mittel bearbeitet er sein Feld und seinen Garten. Er zieht seine Pflanzen auf, und die Erträge bilden seine Nahrung und die seines Viehes, das er wiederum zunächst für sich und seinen Acker züchtet. Dass er den Überschuss abgiebt an die Stände, welche nicht, wie er,

in unmittelbarer Beziehung zu Grund und Boden stehen, dass ferner die Produkte der Landwirtschaft und Tieraufzucht Rohmaterial für Handwerk und Industrie und infolgedessen Handelsartikel bilden, dies alles wird bei der natürlichen Lebensgemeinschaft des Ackerbauers als Thatsache nicht unerwähnt bleiben; als Moment im Leben der Gemeinschaft Erde und im Leben der Kulturgesellschaft wird es an anderer Stelle gewürdigt werden.

Die Bearbeitung der Lebensgemeinschaften geschieht nach den von uns als massgebend aufgestellten didaktischen Grundsätzen. Das Princip der Anschauung erfordert: „Was die Jahreszeit bringt!" und „Aus der Natur in die Schule!" Das Ziel ist: „Erkenntnis der Naturgesetze!" Es kommt jetzt im besonderen darauf an, die Anschauung einer Lebensgemeinschaft zu dem Begriffe einer im allgemeinen in sich abgeschlossenen Gesamtheit auszugestalten. Der Lehrer besucht mit der Klasse die ausgewählten Plätze, aber auch nur diese, zu welchen die Schüler ausserdem behufs Lösung von Beobachtungsaufgaben ab und zu ihre Schritte lenken. So wird z. B. die empirische Auffassung eines neuen Objektes gefordert (Wachsen eines Buchenkeimlings) oder das Aufsuchen konkreter Thatsachen für einen gefundenen Begriff oder eine gesetzmässige Erkenntnis (wie nützt das Moospflänzchen im Walde?) oder gar eine abstrahierende Thätigkeit aus gegebenem induktiven Material (welcher Art sind die Arbeiten des Regenwassers an der Bodenfläche?). Einzelobjekte und Gruppen derselben werden nach und nach untereinander zu Raumbildern zusammengefasst und diese schliesslich zum Bilde der Lebensgemeinschaft. Die Veränderungen im Laufe des Jahres ergeben Zeitreihen, die, ihrerseits kombiniert, das mannigfaltige Gleichzeitige und Aufeinanderfolgende zur Anschauung eines reichen, lebensvollen Wechsels in der Natur erheben. Können zwei Lebensgemeinschaften besucht werden, so ergiebt sich aus dem Vergleich von konträren Raum- und Zeitbildern um so grössere Klarheit.

Es kommt ferner darauf an, die Ableitung gewisser in einer Gemeinschaft von Individuen geltenden Gesetze

ins Auge zu fassen. Welche das sind, werden wir gleich sehen, zuvor nur noch bemerken, dass ausserdem die Bereicherung des naturwissenschaftlichen Systems und die Vertiefung der aus der Einzelbeschreibung resultierenden Erkenntnisse seinen Fortgang nimmt und die experimentelle Verfolgung der physikalischen und chemischen Vorgänge behufs Feststellung der gesetzmässigen Wirkung der Naturkräfte eintritt.

Wir haben das mineralogische, pflanzliche und tierische Individuum Einzelobjekt genannt; die anatomische Zerlegung desselben, soweit sie mit dem blossen Auge (Lupe) zu verfolgen war, ergab uns die Teile, die wegen ihrer verschiedenen Beziehungen zueinander und zum Ganzen Glieder (Organe) genannt wurden. Mit Hilfe des Mikroskops ist man imstande, auch die „Teile“ noch aufzulösen und dieselben ihrerseits wiederum gegliedert erscheinen zu lassen. So wird der Teil ein Ganzes und das Einzelobjekt eine Welt im Kleinen, deren Individuen die Zellen und Elementarkrystalle sind. Zoologische Histologie, botanische Anatomie und mikroskopische Mineralogie sind die Zweige der entsprechenden Wissenschaften. In ähnlicher Weise dringen die Mechanik und die Chemie trennend ein in Kraft und Stoff, und Mineralphysik und Mineralchemie, Pflanzen- und Tierphysiologie ergründen, was die Individuen jener Welt im Kleinen hält und zum Dienste des Ganzen verbindet. Klassifiziert man die Gesetze dieser Wissenschaften und versucht man, sie zu einigen allgemeinen zusammenzufassen, so ergeben sich für das elementare Einzelne „Lebensgesetze“, welche mit den für das Einzelobjekt aufgestellten die grösste Ähnlichkeit besitzen: Zellteilung, Wachsen von mikroskopischen Krystallen (Entwickelungsgesetz), pflanzliche und tierische Zellen (Gestaltungsgesetz), Zellen der niederen Kryptogamen, Tüpfelgefässe der Gymnospermen, Gefässbündel der Monokotylen und Dikotylen (Konnexionsgesetz), Arten des Muskel- und Epithelgewebes (Gesetz der physiologischen Zweckmässigkeit). — Die Wissenschaft geht noch weiter; sie trennt im Denken noch da, wohin die Wirklichkeit selbst mit Mikroskop und Elementaranalyse nicht folgen kann. Ein derartig

fortgesetztes Teilen und Entmischen führt zur Theorie der Atome und Moleküle und deren Verbindung und Wirkungsweise. Es sind nun die „Lebensgesetze“ auch dieser allerdings hypothetischen Welt hinwiederum Analogieen derjenigen, auf welche wir eben hingedeutet und welche wir oben bei Behandlung des Einzelobjektes herauszustellen gefordert haben.

Wir sind weit entfernt davon, die mikroskopischen Zweige der Naturwissenschaften und die Elementaranalyse als für Schüler bis zum fünfzehnten Lebensjahre geeignet und mit wirklichem Unterrichtserfolge verknüpft erklären zu wollen, wenn wir auch den Gebrauch des Mikroskops an gewissen Stellen nicht ausschliessen. Wir wollen ebenso wenig einer verfrühten Einführung atomistischer Theorieen in den Schulunterricht das Wort reden, obgleich wir freilich z. B. die Fortpflanzung des Schalles, des Lichtes und der Wärme als eine Verbreitung von Schwingungszuständen der Moleküle erklären, wie es gute naturwissenschaftliche Volksbücher (Bernstein) auch thun. Wir meinen im Gegenteil, dass das unbewaffnete Auge und der spekulative Sinn in der Welt des Grossen wahrlich genugsam Gelegenheit haben, zur Übung und Bethätigung. Die obigen Ausführungen haben einen andern Zweck, der sogleich klar werden wird.

Wie die Zelle als Individuum einem grösseren Ganzen, dem Organe, angehört, so ist das Organ ein Glied des Einzelobjektes und dieses ein Glied der grösseren aus Einzelwesen bestehenden Lebensgemeinschaft. Ist es nun möglich gewesen, die „Lebensgesetze“ auf die Welt im Kleinen zu übertragen, warum sollte es nicht angehen, das Einzelobjekt in dasselbe Verhältnis zu der Lebensgemeinschaft zu setzen, in welchem das Organ zum Gesamtorganismus steht? Und in der That ist es nur nötig, eine entsprechende Änderung am Wortlaut vorzunehmen, um aus den für die Einzelobjekte geltenden Gesetzen die für die einzelnen Lebensgemeinschaften zu erhalten. Dieselben gelten auch in der diese alle umfassenden Lebensgemeinschaft „Erde“; sie haben auch gegolten zu jeder Entwickelungsperiode derselben. Wie der realistische Unterricht, im engern Kreise beginnend,

den Blick des Schülers öffnet für Fremdes und an der Hand der Phantasie ihn hinführt zur Anschauung des Raumbildes des gesamten Erdballs und seiner Entwickelungsperioden, so beginnt er auch mit der Erkenntnis des Gesetzmässigen im Kleinen, d. h. am Einzelobjekt, schafft Gelegenheit zur Übertragung dieser Erkenntnis auf ein grösseres Ganze und findet schliesslich die erkannten Naturgesetze wirkend auf der ganzen Erde in der Gegenwart, Vergangenheit und — Zukunft.

Doch gehen wir zu den einzelnen Gesetzen über.

Wie sich jeder Organismus aus dem Einfachen heraus zur Vollendung entwickelt, so auch die Lebensgemeinschaft (Entwickelungsgesetz). Bezügliche Beobachtungen werden sich an den in den Lehrplan aufgenommenen Lebensgemeinschaften schwerlich anstellen lassen, wohl aber finden sich Beispiele zur Entwickelung des Gesetzes innerhalb derselben (Schlammstreifen am Bach, Schlackenhalde, Urbarmachung des felsigen Bodens, des Waldes, Anlegung eines Gartens), oder sie sind an geeigneter Stelle in Schilderungen zu geben (Marschland, Koralleninseln, Ansiedlungen im amerikanischen Urwald). — In ähnlicher Weise lässt sich das Gestaltungsgesetz: „Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden eine Herrschaft aus derart, dass ein Körper von bestimmter Form entsteht“ auf die Lebensgemeinschaft übertragen. Ein Beispiel, welches dieses Gesetz in grossen Zügen verdeutlicht, ist die im biblischen Schöpfungsbericht gegebene Reihenfolge der nacheinander auftretenden Lebewesen. Die Tierwelt setzt im allgemeinen eine Pflanzenwelt voraus, einmal wegen des Sauerstoffverbrauchs, sodann auch der Ernährung wegen; die Fleischfresser können erst nach den Pflanzenfressern einziehen, die Landtiere erst, wenn das Trockene von dem Nassen geschieden ist. Ein anderes Beispiel ist die Kant-Laplace'sche Hypothese. — In dem Konnexionsgesetz: „Die einzelnen Organe sind voneinander und von der Gesamtheit abhängig“ vertauscht man „Organe“ mit „Lebewesen“. Wenn zwei nur einigermassen unterscheidbare Lebensgemeinschaften zur Anschauung gebracht werden, dann ergiebt sich wegen des Gegensatzes eine reiche Fülle

von Beispielen: welche von den vorhandenen Gliedern eine grössere Bodenfeuchtigkeit, diesen oder jenen Bodenbestandteil vorzugsweise gebrauchen; worin die Verschiedenheit des Pflanzenwuchses und der Besetzung mit Tiergeschlechtern ihren Grund hat u. s. w. Die Zusammenfassung der wesentlichen Glieder und der Beziehungen vollendet dann das Beispiel. Die Betrachtung fremder Lebensgemeinschaften (Polarländer, Tropen, Wüsten, Meere) bereichert die Sammlung. Übrigens sollte der erdkundliche Unterricht schon seit Ritter im Sinne dieses Gesetzes erteilt werden.

Die bisher für die Lebensgemeinschaft umgeänderten Gesetze nannten wir morphologische und genetische; übertragen wir nunmehr auch das Gesetz der Erhaltungsgemässheit. Die Lebensgemeinde ist eine von Gesetzen regierte Gesamtheit, eine Gesamtheit also, in welcher Recht und Pflicht für die einzelnen Glieder genau abgewogen und die Thätigkeit des Einzelnen zum harmonischen Gelingen des Ganzen beiträgt. Für die Wertschätzung des Einzelnen in diesem Sinne ist das Gesetz der organischen Harmonie der allgemeine Ausdruck: „Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen.“ Wie relativ vollkommen also das Individuum ist, so ist es doch nicht lediglich um seiner selbst willen vorhanden: die fallenden Blätter führen dem Boden die Stoffe zu, aus denen neue Blätter oder andere Pflanzen sich aufbauen; der tierische Organismus ist angewiesen, direkt oder indirekt seine Nahrung dem Pflanzenreiche zu entnehmen; so bedeutet der Tod des einen das Leben für ein anderes Individuum, und der Kreislauf des Stoffes hilft das Gleichgewicht in der organischen Natur erhalten. Ebenso ist die Blume nicht lediglich um des Menschen willen geschaffen, und die Rücksicht, ob und in welchem Grade ihm ein Geschöpf nützt oder schadet, bestimmt nicht ausschliesslich dessen Stufe auf der Schöpfungsleiter. Durch jenes Gesetz sind Pflanze und Tier dem Menschen gegenüber geschützt: ob „Unkraut“ oder „Nutzpflanze“ — ein zweckloses Ausraufen ist Vandalismus; was zur Erhaltung seines Lebens dienen muss, ist seiner Gewalt übergeben; das

Recht, ein Tier zu quälen, hat er nicht. — Die Rückwirkung der Gesamtheit auf das Individuum äussert sich darin, dass bei der Wettbewerbung der Lebewesen um Boden, Licht und Luft ihr Habitus und manchmal sogar die Lebensweise sich ändern. Wir erhalten demgemäss das sogenannte Akkommodationsgesetz: „Lebensweise und Einrichtung bequemen sich (bis zu einem gewissen Grade) dem veränderten Aufenthaltsorte und den veränderten Verhältnissen an". Die Vorstellung von der Gesetzmässigkeit der individuellen Beziehungen gestaltet sich hier in der Weise aus, dass die erhaltenden Kräfte in etwas veränderter Kombination auch modifizierend auf das Individuum wirken können. Wenn man zunächst absieht von einer innerhalb eines gewissen Zeitraumes fortgeschrittenen Anpassung und das gleichzeitige Bestehen einer Art innerhalb derselben oder verschiedenen Lebensgemeinschaften unter veränderten Verhältnissen ins Auge fasst, so hat man eine reiche Auswahl von Beispielen zur Verfügung: der Baum am Rande — in der Mitte des Waldes; die amphibischen Pflanzen; die „Kosmopoliten" Löwenzahn und Hirtentäschel; gewisse in den Garten gesetzte wilde Pflanzen; in der Gefangenschaft gehaltene Tiere u. s. w. Wenn man ferner Tier- und Pflanzenleben in den verschiedenen Klimaten, Höhenzonen, maritimen und kontinentalen Lebensgemeinschaften vergleicht, erhält man eine Anzahl andersartiger Beispiele. Die im Laufe der Zeit an einer Art vor sich gegangenen Umänderungen sind nur phantasiemässig zu erfassen. Und in der That kann es dem an der Hand des Gesetzes von der Erhaltungsgemässheit geschulten kindlichen Geiste, der also mit einer Anzahl von geeigneten Beispielen und dem begrifflichen Material versehen ist, nicht schwer fallen, z. B. die Geschichte unserer Kulturpflanzen und Haustiere zu verstehen, ferner die das Getreide und die Obstbäume auf einer gewissen „Kulturstufe" erhaltende Thätigkeit des Gärtners und Landmanns, ebenso das Entarten der Zuckerrüben, der Rosen, der Tulpen. Auch welche Grenzen bei solchen Kulturversuchen innezuhalten sind, wird dem Schüler verständlich sein, wie also jäher

Wechsel in den Lebensumständen Krankheit und Tod zur Folge hat (Einführung exotischer Pflanzen und Tiere, Untergang wilder Völker bei Berührung mit civilisierten).

Die Erkenntnis der Thatsache, dass verschiedene Lebensverhältnisse umgestaltend auf Pflanzen- und Tierwelt einwirken, hat den Menschen gewiesen, diese Einwirkung absichtlich vorzunehmen; die Erkenntnis, wie jene einwirken, hat ihn dazu befähigt und ihm zugleich die Grenzen seines Könnens verdeutlicht. Es ist das Gesetz der Akkommodation das Kulturgesetz der Natur. Es ist klar, dass die Lebensgemeinschaft „Acker und Mensch“ am meisten geeignet ist, dasselbe herauszustellen, bezw. anzuwenden, und auch aus diesem Grunde haben wir sie als die letzte der aus der Heimat zu behandelnden in unserm Lehrplane aufgeführt.

Zelle, Körperteil, Lebewesen, Lebensgemeinschaft, Erdteil, Erde, Weltall! Wenn der Aufblick zum gestirnten Himmel hinführt zum Einblick in das unendliche All, so finden sich auch hier wieder die Beziehungen eines Einzelnen zur Gesamtheit; die Erde ist ein Glied eines Ganzen, wie der Erdteil ein Individuum der Erde. Es ist eine derartige Anschauung Ergebnis der Naturforschung der letzten Jahrhunderte und besonders des unsrigen und drückt die Weltanschauung unserer Zeit aus; wir erkennen, dass der Himmel nicht der Erde wegen, wie die Erde nicht des Menschen wegen da ist. Sie ist aber auch das Kennzeichen einer vernünftigen Weltanschauung. Dem Naturgesetz: „Jeder Organismus entwickelt sich aus dem Einfachen heraus zur Vollendung“ entspricht auf ethischem Gebiete die Idee der Vollkommenheit. Dass „jedes Wesen Glied eines Organismus ist“, weist auf das richtige Mass der Wertschätzung des Einzelnen, auf seine Rechte und Pflichten hin. Jedem das Seine!

Widerspricht also jene Weltanschauung der christlich-sittlichen Lebensanschauung nicht, so ist es Aufgabe der Erziehungsschule, beide zur Einheit zu verbinden. Das geschieht beim Abschluss des Unterrichts. Naturgesetze und sittliche Ideen vermögen wir freilich nicht in

grösster Allgemeinheit herauszustellen, die Keime aber können wir legen und die Pflänzlein pflegen; dazu trägt der realistische Unterricht an seinem Teile bei, wenn er die Lebensgemeinschaften in den Lehrplan aufnimmt. Das Übrige müssen wir von der Zeit nach der Schule erwarten.

3. Lebensgemeinschaften der Fremde.

Obwohl die Grenzen des heimatlichen Anschauungskreises durch Spaziergänge, durch kleinere und grössere Ausflüge ziemlich weit hinausgeschoben werden können, so bleibt doch der Raum, der von den Kindern mit dem leiblichen Auge überblickt wird, immer nur ein ganz kleiner Teil der grossen Erde, an die der Mensch mit seinem Dasein gekettet ist. Für die Seele freilich ist auch er eine unendliche Welt, eine Welt, die, weil sie unerschöpflich ist an Gedanken und Vorstellungen, dem Geiste täglich neue Nahrung zu bieten vermag und zu einem reichen und vielseitigen innern Leben vollständig genügen würde. Der Mensch aber macht in der Heimat so manche Erfahrung, welche seine Gedanken auf die Fremde lenkt: das Zurückweichen des Horizontes, das Ziehen der Wolken, das Wandern der Vögel; er lernt so manches Roh- und Kunstprodukt kennen, dessen Ursprung er nicht auf seine Heimat zurückführen kann. Wie es nun einerseits des menschlichen Geistes würdig ist, das Ganze kennen zu lernen, von dem auch die Heimat ein Teil ist, das Naturleben der gesamten Erde zu erfassen, dessen Pulsschläge auch dem Einzelnen sich bemerkbar machen, so soll andererseits der Mensch an dem Leben der Kulturgesellschaft, deren Glied er ist, teilnehmen und ihre Interessen fördern, und auch dazu bedarf er einer gewissen Kenntnis dessen, was jenseit seines Gesichtskreises liegt. Diese ihm zu vermitteln, ist eine schwierige Aufgabe für die Schule, da die Seele dabei fast nur mit der Phantasie arbeiten kann, und darum müssen wir uns darauf beschränken, das von dem Fremden an das Kind heranzubringen, was ihm zur Ausbildung einer verständigen Weltanschauung und zum Dienste innerhalb der Kulturgesellschaft einstmals von Wert sein kann; unsere

unterrichtlichen Massnahmen aber sind so zu gestalten, dass die Seele sich den Stoff wirklich als Inhalt erarbeite, da nur so ein vielseitiges Interesse geweckt werden kann.

Die Welt da draussen enthält der Form nach für die Seele dasselbe wie die Welt daheim: Einzelobjekte, Gruppen von solchen und Naturgesetze. Bezüglich des Inhaltes dieser Formen ist zu beachten, dass in den Einzelvorstellungen jene von dieser am meisten abweicht. Wohl finden wir in fremden Gegenden bekannte Objekte der Heimat wieder, allein vielfach auch neue Erscheinungen, andere Bodenarten und Bodengestaltungen, andere Menschen, andere Tiere, andere Pflanzen, andere Lebensäusserungen. Die Art ihrer Vereinigung zu Gesamtbildern weicht schon weniger von der der Heimat ab, und die Gesetze endlich, nach welchen das Wirken der Natur vor sich geht, sind überall in der Schöpfung dieselben. Die Erkenntnis dieser Gesetze haben wir als Ziel des Realunterrichts hingestellt; sie bedingt die Aufnahme der Vorstellungsgruppen, an welchen dieselben zur Erscheinung kommen, und wird naturgemäss zuerst innerhalb des heimatlichen Anschauungskreises erworben; an den Lebensgemeinschaften der Heimat werden die überall wirkenden Naturgesetze gewonnen und die Kinder alsdann angeleitet, sie in der Fremde wiederzuerkennen, was von der in ihrem Urteilen nach dem Gesetze der Analogie arbeitenden Seele ohne Mühe und gar bald von selbst geschieht. Sollen wir nun, nachdem das äussere Bild der Heimat dargeboten ist (4. Schuljahr), mit der Aufnahme fremder Gesamtbilder warten, bis die Erkenntnis aller Naturgesetze an der Hand der durchzuarbeitenden Lebensgemeinschaften vermittelt ist? Das würde nicht angehen; denn letzteres nimmt sicherlich drei Jahre in Anspruch, uns bliebe also nur ein Jahr übrig, um die reale Welt jenseits des Horizonts zu bearbeiten, ein Zeitraum, in welchem diese Aufgabe nicht gelöst werden könnte, schon deshalb nicht, weil die grosse Zahl so mannigfaltiger Raumformen und Raumbilder, welche die Grundlage für die Kenntnis des Vaterlandes und der einzelnen Erdteile abgeben, in so kurzer Zeit unmöglich in not-

wendiger Klarheit und Deutlichkeit zu erarbeiten ist. Es bleibt nichts anderes übrig, als vom fünften Schuljahre an im realistischen Sachunterrichte auf zwei Wegen vorwärts zu schreiten. Die Aufnahme geschlossener Vorstellungsgruppen der Fremde (natürlich abgegrenzte Gesamtbilder, „Landschaften") und die Darbietung solcher aus der Heimat (Lebensgemeinschaften) gehen nebeneinander her. Was hier an Naturgesetzmässigem irgend welcher Art nach und nach erarbeitet wird, kann dort bei sich bietender Veranlassung zur Anwendung kommen; auch wird sich ausserhalb des Gesichtskreises Gelegenheit finden, die Anzahl solcher in der Heimat gesammelten Beobachtungen zu vermehren, welche einem erst später herauszustellenden Begriff oder einem zu entwickelnden Gesetze dienen sollen. Je tiefer während des 5. bis 7. Schuljahres der kindliche Geist in die Natur einzudringen angeleitet wird, desto weiter schreitet nebenbei seine Kenntnis der Erdoberfläche fort, desto mehr kann aber auch der Unterricht jene Kenntnisse für weitere Kreise der grossen irdischen Heimat verwerten. In der Betrachtung der Erde als Lebensgemeinschaft laufen beide Gänge aus; hier wird Bekanntes assoziiert, die Wirkungen der Naturkräfte und die Einwirkungen des verständigen Menschen werden totalisiert; Hauptaufgabe bleibt aber, an der Hand der besondern für eine Lebensgemeinschaft geltenden Gesetze die Erde als solche zu kennzeichnen (Geschichte der Erde, Weltstellung der einzelnen Erdteile), wobei ihre Lebensäusserungen in der Beziehung zum Vaterlande aus gewiss zu billigenden Gründen am genauesten dargelegt werden.

Die Kinder lernen den Menschen auf der Kulturstufe des Ackerbauers als animalisches und verständiges Wesen kennen (7. Schuljahr), sodann ihn und seine Gattung als Glied der grossen Gemeinschaft Erde und als vernünftiges Wesen, das die Erde zum Schauplatz seiner Wirksamkeit macht (8. Schuljahr). In der Betrachtung der Kulturgesellschaft vereinigt sich der realistische Unterricht mit dem ethischen.

Der erstere bewegt sich also eine Zeitlang in zwe parallelen Reihen vorwärts. Man könnte meinen, es

würden gleichzeitig zwei verschiedene Gebiete der realen Vorstellungswelt bearbeitet und dadurch die Kinder fortwährend zum Übergehen aus einem Gedankenkreise in einen zweiten veranlasst. Ob dieser Vorwurf berechtigt ist, wollen wir sehen. Man vergleiche zunächst, was oben über das Verhältnis der heimatlichen zu den fremden Einzelvorstellungen, Gruppen und Naturgesetzen gesagt ist, und was eben über die gegenseitige Berührung beider Reihen in der Praxis angedeutet wurde. Man bedenke ferner, dass die Objekte der Heimat als Apperzeptionsmassen dienen und das Fremde unter die hier gewonnenen Begriffe und Gesetze subsumiert wird. Es ist denkbar, dass ein Unterricht, wenn er den Schüler in seinem Bergwald heimisch gemacht hat, nun um diese Lebensgemeinschaft als apperzipierende Vorstellungsgruppe alle wichtigsten Gebirgsgegenden Deutschlands, Europas und der ganzen Erde als zu apperzipierende fremde Lebensgemeinschaften konzentrieren kann; er könnte dann weiter, von einer sterilen Sandfläche, einer Heidegegend ausgehend, die Wüsten- und Steppengebiete aller Erdteile aufsuchen, im Anschluss an den See der Heimat Oceanographie treiben u. s. w. Einen Erfolg möchte die Durchführung eines solchen Planes schon haben, wenn die Umgebung des Schülers im Kleinen wirklich alle Formen der Erdoberfläche aufwiese. Es würden dann auch jene beiden Reihen in eine zusammenfallen, indem von Jahr zu Jahr die verwandten fremden mit den bekannten heimischen Gruppen sofort assoziiert würden. Man muss aber bei Ausführung dieses Gedankens in der Praxis fürchten, dass die Fähigkeit des Schülers, sich auf der Erde zu orientieren, nicht genug zur Ausbildung gelangt; denn Bedingung zum Zustandekommen eines klaren, wohlgeordneten und festgefügten Raumbildes ist das reihen- und gruppenweise Aufnehmen der benachbarten Raumgebilde, und diese Bedingung scheint uns nicht genugsam und nicht frühzeitig genug erfüllt werden zu können, wenn man die einzelnen Gruppenbilder nach ihrer Verwandtschaft ordnet, anstatt sie gemäss ihrer räumlichen Nachbarschaft aneinanderzulegen. Und lediglich die Absicht, mit einer gewissen Sicherheit eine

richtige Vorstellung von der gegenseitigen Lage der erdkundlichen Objekte zu erzeugen, bestimmt uns, den realistischen Unterricht eine Zeitlang in zwei Stoffreihen zu zerspalten, und gar zu schlimme Folgen dürfte diese unterrichtliche Massnahme auch nicht nach sich ziehen, weil die Trennung nur eine äussere ist, indem die beiderseitigen Sachvorstellungen sich nur äusserlich unterscheiden. In dem einen Gebiete sind die sinnlichen Wahrnehmungen und die unverändert reproduzierten Vorstellungen grundlegend, in dem andern die Gebilde der veränderten Reproduktion. Ist es demnach in der Theorie sehr wohl möglich, an die Aufnahme des Heimischen die des entsprechenden Fremden sofort anzuschliessen, so wird doch die Praxis gezwungen sein, damit zu warten, bis das entstehende Raumbild der Erdoberfläche es erfordert.

Für den Unterricht, der sich mit der Aufnahme der fremden Welt beschäftigt, haben wir im besonderen noch Folgendes zu bemerken.

Das Kind sieht die Gesamtbilder mit dem geistigen Auge ganz genau so, wie dem leiblichen Auge von einem bestimmten Punkte aus die Gegenstände erscheinen, nämlich perspektivisch. Die psychische Entfernung ist aber eine andere als die räumliche. Die fremden Gesamtbilder werden vom Raume losgelöst und nach ihrer Bedeutung für uns hintereinandergereiht, wobei freilich eine Ordnung entstehen kann, die sich im allgemeinen mit der räumlichen deckt. Die für uns wichtigsten liegen in der grössten psychischen Nähe und werden mit grösserer Deutlichkeit gesehen als diejenigen, welche uns weniger angehen, und das, was keine Beziehung zu uns hat, wird überhaupt nicht gesehen. Während wir im Gesamtbilde Deutschland noch kleinere Vorstellungsgruppen genau wahrnehmen, geschieht dies beim Gesamtbilde Frankreich nicht; die einzelnen Partieen desselben werden nur noch in ihren Hauptmerkmalen erkannt. Das Bild von Asien ist schon so verengt, dass die Vorstellungen, die bei Frankreich noch gesehen wurden, nicht mehr zu sehen sind, wenn sie sich nicht etwa durch irgend ein auffallendes Merkmal ganz besonders

hervorthun. Sonst sind nur noch die Hauptzüge erkennbar, die bei Australien endlich sich auf wenige charakteristische Merkmale reduzieren.

Diese Thatsachen haben den Umfang des bei den einzelnen Teilen der Erdoberfläche zu verarbeitenden Stoffes zu bestimmen. Es sorgt übrigens der Massstab unserer gebräuchlichen Schulwandkarten und Handatlanten schon dafür, dass z. B. Asien und Deutschland unter demselben psychischen Gesichtswinkel, d. h. gleich gross erscheinen. Die einzelnen Flächenstücke Asiens sind inbezug auf die gleichgrossen Deutschlands um soviel kleiner eingezeichnet, als Asien uns psychisch ferner liegt als unser Vaterland. Wenn es darauf ankommt, eine Vorstellung der verhältnismässigen absoluten Grössen zu geben, sind besondere Veranstaltungen notwendig (Nebenkarten, Weltkarte, Planigloben, Globus).

Ist es sonach leicht, die Grenzen der einzelnen Stoffmengen zu bestimmen, so ist damit die Frage nach der Reihenfolge der erdkundlichen Objecte noch nicht beantwortet. In erster Linie ist für die Stoffanordnung die psychische Entstehung eines Raumbildes, von der wir bereits gesprochen, ausschlaggebend; doch dürfen wir einen zweiten Gesichtspunkt nicht unberücksichtigt lassen.

Die nahen Gesamtbilder zeigen eine ganze Reihe von Einzelvorstellungen und Vorstellungsgruppen, die mit denen der Heimat übereinstimmen oder ihnen ähnlich sind, ja, das der Seele noch vollständig Fremde verschwindet fast unter dem Bekannten. Je weiter sie von uns liegen, besonders nach Norden und Süden hin, desto mehr tritt das Bekannte zurück und das Fremde hervor, so dass schliesslich vollständig fremde Einzelvorstellungen zu einem Gesamtbilde zu vereinigen sind. Wir nennen allerdings alles, was jenseit des Horizontes liegt, eine fremde Welt, aber zwischen fremd und fremd ist ein grosser Unterschied. Es ist ein anderes, wenn schon die Elemente der Gesamtbilder neue psychische Erscheinungen sind, und ein anderes, wenn es nur die Art ihrer Zusammenstellung ist. In beiden Fällen muss die Phantasiethätigkeit durch sinnliche Anschauungen (Stereoskope, Abbildungen, Naturobjekte) unterstützt werden, wenn sie ihre Aufgabe

lösen soll; leichter fällt ihr aber ohne Zweifel, jene Unterstützung vorausgesetzt, aus Bekanntem Neues zu bilden als aus Unbekanntem. Wofür also in der Seele schon apperzipierende Vorstellungsmassen vorhanden sind, das kann leichter aufgenommen werden als dasjenige, für welches sie wenig oder gar keine hat. Eine Stadt in Frankreich sich vorzustellen, ist nicht so schwer als eine Stadt in China. In den Apperzeptionsmassen wurzelt das Interesse; die Stärke desselben wird bestimmt durch den Grad der Verwandtschaft, in dem das darzubietende Neue zu dem schon angeeigneten Bekannten steht. Die Kräfte dieser Verwandtschaft auszulösen, ist, wie bei einem chemischen Experimente, Aufgabe des Unterrichts, sie in geeigneter Weise anzuspannen, die Kunst des Lehrers.

Die Behauptung, es sei, sobald das Kind über den Horizont hinausgeführt werde und mit der Phantasie arbeiten müsse, ganz gleich, ob man ihm diese oder jene Vorstellungsgruppe zuerst biete, ist demnach eine irrtümliche. Man irrt auch, wenn man meint, das Kind interessiere sich zunächst für das Fremdartige (z. B. Elefant, Löwe, Tiger, Schlange) mehr, als für das ihm Bekannte oder halb Bekannte (z. B. Kuh, Sperling, Ameise). Das ist gar kein Interesse, wenn das Kind an solchen fremden Dingen Gefallen findet, ohne dass die Seele zur Aufnahme derselben die nötige Apperzeptionsfähigkeit besitzt; was sich da psychisch äussert, ist weiter nichts als der einzig von der Phantasie geleitete Vorstellungstrieb, wie ihn der Geist auf der Stufe hat, wo er sich eine imaginäre Welt konstruiert. Da hört das Kind am liebsten von dem Fremden, weil es dann seiner Phantasie die Zügel ebenso schiessen lassen kann, wie beim Anhören eines Märchens. Aber erst dann, wenn es gelernt hat, in der Natur zu sehen und zu lesen, wenn das empirische und spekulative Interesse in ihm geweckt sind, kann es das richtige Interesse für das Fremde haben.

Bei der Aufnahme der realen Welt jenseit des Horizontes müssen diejenigen Vorstellungsgruppen das meiste Interesse wecken, welche mit denen der Heimat psychisch verwandt sind, und das sind die des Vaterlandes. Bei diesen kommt noch hinzu, dass wohl alle

Kinder zufällig Beziehungen zu ihnen haben oder gar mit ihnen schon in Berührung gekommen sind. Welches Kind hätte nicht einen Verwandten in diesem oder jenem fremden Orte! Sie hören alle von Zuständen und Ereignissen da draussen in der Welt und versuchen sicherlich auch, sich die Schauplätze derselben zu konstruieren. Vater und Mutter machen Reisen und erzählen davon im Kreise der Familie; die Kinder sympathisieren mit den Orten und Gegenständen, von welchen sie hören. Sie selbst haben sich vielleicht schon durch eigene Erfahrung überzeugt, dass es jenseit der Linie, in der sich Himmel und Erde zu berühren scheinen, noch eine weite, grosse Welt giebt. Welche Freude zeigt sich in ihren Augen, wie wissen sie zu erzählen und zu beschreiben, wenn sie im Unterrichte von einer Gegend hören, in der sie einmal gewesen sind, in der sie gelebt und Erfahrungen gesammelt haben! Sie folgen mit Aufmerksamkeit und Lust dem weiteren Unterrichte. Warum? Weil sie die nötigen Apperzeptionsmassen haben, um das Neue zu assoziieren. Sie können nie gleich erfreut sein, wenn sie von einer ganz fremden Gegend hören, und mögen da Elefanten, Löwen und Schlangen sein. Es ist schwer, sich eine fremde Vorstellungsgruppe phantasiemässig zu konstruieren, und schwerer sicherlich für ein deutsches Kind, sich ein Bild von Italien oder Amerika zu machen als von Deutschland.

Unterliegt es nun keinem Zweifel, dass beim Aufbau der fremden realen Welt die Kenntnis unseres deutschen Vaterlandes den Anfang macht, so entsteht sofort die Frage nach der Reihenfolge der einzelnen Landschaften. Nun, der Süddeutsche wird nach Norden hin absteigen, der an der Küste der Nord- und Ostsee nach Süden zu aufsteigen — der Bewohner der Mitte? Er begleite jene beiden, wenn sie bei ihm durchreisen. Ein Näheres lässt sich bei einem Plane wie dem unsrigen nicht bestimmen. Schwieriger schon ist es, die unterrichtliche Reihenfolge der Länder Europas festzustellen. Es kommen dabei also zwei Gesichtspunkte inbetracht: das lückenlose räumliche Aneinander und die psychische Verwandtschaft der fremden Vorstellungswelt mit der vaterländischen.

Im allgemeinen steigern sich die Unterschiede der Natur und, soweit davon abhängig, auch der Menschenwelt mit der räumlichen Entfernung. Die Steigerung wird aber um ein Bedeutendes beträchtlicher, sobald klimatische Differenzen noch hinzutreten. Wir glauben darum nicht fehlzugreifen, wenn wir vorschlagen, die Länder Europas spiral um Deutschland herumzulegen: Niederlande, Belgien, Frankreich; Schweiz, Österreich-Ungarn; Russland; Skandinavien, Dänemark; England; Pyrenäen-Halbinsel, Italien, Balkan-Halbinsel. Im weiteren Verfolg unserer Gesichtspunkte nehmen wir dann den Atlantischen Ocean, Island, das Nördliche Eismeer, Amerika, Afrika, Asien, den Indischen Ocean, Australien, den Grossen Ocean, das Südliche Eismeer. — Wir halten es durchaus für angänglich, der eingehenden Behandlung der vaterländischen Objekte eine allgemeine Orientierung über die natürlichen Verhältnisse Deutschlands, der Behandlung der ausserdeutschen Länder eine solche über Europa, der aussereuropäischen Erdteile eine solche über die ganze Erdoberfläche voranzuschicken.

Die Art der Ritterschen Schule, ein geographisches Gesamtobjekt zu betrachten, halten wir fest: Lage, Grösse, Grenzen, horizontale und vertikale Gliederung, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt. Die aufgestellte Reihenfolge entspricht dem Gesetz: Die Glieder einer Gemeinschaft sind voneinander und von der Gesamtheit abhängig. Da bei den erdkundlichen Gruppenbildern der Fremde ein allmähliches Erarbeiten der Einzelvorstellungen und ihrer gegenseitigen Beziehungen durch sinnliche Beobachtung der Einzeldinge und ihrer Gruppierung ausgeschlossen ist, so wird bei dem phantasiemässigen Aufbau alles, was unter einen gewissen Gesichtspunkt fällt, auf einmal erarbeitet, ungefähr in dem Zusammenhange, wie eine Hauptzusammenfassung beim Abschluss einer Lebensgemeinschaft vorgenommen wird. Dabei werden die in der Heimat im Kleinen gesammelten Beobachtungen der Physik des Wassers, des Erdbodens und der Luft von der Phantasie ins Grosse übertragen. Die Richtung und Länge der Flüsse, die Art der Be-

wässerung überhaupt wird von der natürlichen Gliederung des Bodens, das Klima eines Erdteils von der Lage desselben zum Äquator, zum Meere, von Richtung, Höhe und Abfall der Gebirgsmassen und Ebenen abgeleitet werden können. Das entwickelnde Unterrichtsverfahren lässt sich ferner da anwenden, wo zwischen den disparaten Vorstellungsgruppen eines Gesamtbildes ein kausaler Zusammenhang herrscht. Es kommen zur Anwendung die Gesetze von der Erhaltungsgemässheit und von der Anpassung, soweit auf der betreffenden Stufe die Urteilsfähigkeit des Schülers für die denselben unterliegenden konkreten Erscheinungen ausgebildet ist. Und das wird um so mehr der Fall sein können, je mehr Analogieen bezüglich des Neuen von der Bearbeitung der heimischen Lebensgemeinschaften her im kindlichen Vorstellen vorhanden sind. Wenn z. B. eine sterile Sandgegend der Heimat mit einem Wässerchen in der Mitte oder auch nur am Rande der analytischen Beobachtung und Bearbeitung unterzogen worden ist, so weiss der Schüler, wenn ihm die Bodenbeschaffenheit und die klimatischen Verhältnisse der Sahara dargestellt sind, was er im allgemeinen von der morphologischen Pflanzenbeschaffenheit, der Lebensweise der Tier- und Menschenwelt und ihrer Organisation zu erwarten hat. Das wird herausgestellt; Sache der nachfolgenden unterrichtlichen Arbeit ist es, das Allgemeine zu determinieren, ja, wenn erspriesslich, am Einzelobjekt Zug für Zug nachzuweisen. Das geschieht an der Hand von Naturobjekten, Abbildungen derselben, die die Umgebung möglichst getreu wiedergeben, und von Bildern ganzer Landschaften. Was innerhalb der realen Welt zusammen nicht vorkommt, soll auch nicht zusammen vor die Augen des Schülers gestellt werden, wenn es sich um den Aufbau derselben handelt. Darum verwerfen wir unnatürliche Kombinationen, wie sie die nach systematischen Rücksichten zusammengestellten Abbildungen (z. B. die Schreiberschen) darbieten.

Jetzt sind wir auch an der Stelle angelangt, denen, welche das Fremde so sehr lieben, zur Beruhigung sagen zu können, dass auch wir nichtheimatliche Naturobjekte

in den Kreis der schulmässig zu behandelnden ziehen, freilich nur im Anschluss an die „Geographie“. Ein rationell erteilter Unterricht erwähnte derselben bisher da, wo die ursächlichen Einwirkungen der Bodengestaltung und des Klimas auf die Lebewelt herausgestellt wurden; wir unterziehen sie an dieser Stelle überhaupt erst der realistischen Betrachtung. Unser Plan verwirft mit Junge den systematischen Gang und verspricht sich einen weit reicheren Gewinn für die Naturbetrachtung, wenn er, wie in der Heimat, so auch in der Fremde Wohnort und Bewohner nicht voneinander trennt. Bestimmend für die Stoffverteilung sind uns die Lebensgemeinschaften, heimische und fremde, nicht ist's die Systematik. Die auch in der kleinsten Schule gebotene Beschreibung ausländischer Kulturgewächse und Kulturtiere und die der grossen Land- und Wassertiere geschieht an natürlicher Stelle; mehrgliedrige Anstalten können ausserdem noch manches hinzufügen, was charakteristisch für die Fremde ist. Unerlässlich ist dabei das Inbeziehungsetzen der Glieder zueinander und zum Ganzen; was eine solche Bezugnahme nicht erlaubt oder ersichtlich hervortreten lässt, ist notizenhaft und darum unnützer Ballast. — Auch der Mensch gehört in die erdkundliche Vorstellungsgruppe und zwar als dasjenige Glied, welches kraft seiner geistigen Befähigung am besten verstanden hat, sich über das natürliche Abhängigkeitsverhältnis hinaus zu erheben. Der Trieb der Selbsterhaltung hat ihn an Orten, wo die Natur nicht so verschwenderisch ihre Gaben austeilt wie in den Tropen, auf Mittel sinnen lassen, durch welche er seine Existenz sichert. Dies hat er, abgesehen von den niederen Kulturstufen, durch landwirtschaftliche Nutzbarmachung des Bodens und bergmännische Ausnutzung des Erdinnern, durch kommerzielle Aufschliessung von Gegenden mit Überproduktion erreicht. Diese ursprünglichen Thätigkeiten haben solche erzeugt, welche zur Bearbeitung des Bodens vollkommenere Werkzeuge, zur Überführung der Handelsprodukte Transportmittel und Verkehrswege schaffen, sei es in der ältesten Form, dass jeder sein eigener Maurer, Zimmer-

mann, Schmied, Schuster und Schneider war, oder in der späteren des bürgerlichen Handwerks und der Grossindustrie. Wie weit diese Kulturleistungen fortgeschritten, wird zumteil als von der Natur des Landes abhängig zu erkennen und im Unterrichte nachzuweisen sein. Für jede Kulturstufe finden sich Beispiele, und die verschiedenen Beschäftigungen und Berufsarten der Heimat bieten Analogieen dazu. Die Hereinziehung derselben in den realistischen Unterricht ist eine Art Propädeutik; bei der Betrachtung der Erde als Lebensgemeinschaft werden die Resultate zusammengefasst und bei der Betrachtung der Kulturgesellschaft auf ihren ethischen Wert hin geprüft und idealisiert. —

Einzelobjekte, Lebensgemeinschaften der Heimat und der Fremde, das ist die Materie, mit der sich der realistische Sachunterricht zu befassen hat. Nachdem wir an der Hand der Psychologie das Wesen derselben untersucht haben, wird auch ihre methodische Durcharbeitung um vieles klarer geworden sein. Das darüber im Kapitel „die formalen Stufen des Unterrichts“ Gesagte zu ergänzen und für jede methodische Einheit die geeigneten methodischen Massnahmen zu treffen, überlassen wir dem einsichtsvollen Lehrer und beschränken uns hier auf eine kurze Zusammenfassung der wesentlichsten Gesichtspunkte.

Die Analyse weckt die apperzipierenden Vorstellungsmassen. Dazu genügt bei der Bearbeitung des heimischen Anschauungskreises oft ein Wort, ein Objekt des Herbariums oder irgend einer anderen Sammlung, bei Bearbeitung der Fremde der Hinweis auf Analogieen der Heimat.

Die Synthese des durch die Sinne Erreichbaren geschieht durch eigene Beobachtung und eigene Erfahrung seitens des Schülers, die des phantasiemässig zu Erfassenden wird bestimmt durch die psychischen Prozesse, die die Thätigkeit der Einbildungskraft ausmachen. Es dürfte für diese eine zu schwierige Aufgabe sein, sogleich nach der Beschreibung das Bild einer fremden Gegend oder auch nur eines fremden Einzelobjektes zu entwerfen. Das richtige Sehen mit dem

geistigen Auge ist schwer, weit schwerer als das richtige Sehen mit dem leiblichen Auge. Auch jenes ist eine Fertigkeit, die nur durch allmähliche Steigerung der zu überwindenden Schwierigkeit ausgebildet werden kann. Vom Leichten zum Schweren fortschreitend, lassen sich beim Zusammensetzen des Neuen aus bekannten Elementen folgende Stufen unterscheiden:

1. Konstruktion des Bildes der Fremde nach Anschauung mehrerer oder eines seiner wirklichen Teile, z. B. eines Palmenwaldes nach Anschauung einer Palme im Gewächshause.

2. Konstruktion des Bildes der Fremde nach Anschauung einer bezüglichen Abbildung.

3. Die Kinder konstruieren das Fremde nach Analogieen der Heimat und berichtigen das von der Phantasie entworfene Bild durch Anschauung eines Naturobjektes, einer Nachbildung oder einer Abbildung.

4. Phantasiemässige Konstruktion des Fremden lediglich nach der Beschreibung.

Welche von diesen Stufen zur Anwendung kommt, hängt ab von dem Verhältnis der fremden Bilder zu den heimischen nach Inhalt und Form, also von dem Bekanntsein der Elemente und der Art ihrer Kombination.

In ihrem Werte für die Synthese stehen die stereoskopischen Bilder auf Stufe 2, desgleichen die plastischen Darstellungen; die Kartenbilder, sobald die Kinder imstande sind, eine Karte zu lesen, auf Stufe 4; ausserdem sind sie neben den plastischen Darstellungen das beste Mittel, eine Vorstellung von der gegenseitigen Lage der Teile des Raumbildes zu schaffen.

Stellt sich die Notwendigkeit heraus, ein Gesamtbild zum Zwecke seines Aufbaues in einzelne Teile zu zerlegen, so sind auch diese nach den formalen Stufen zu bearbeiten; es gliedert sich dann die methodische Einheit in untergeordnete methodische Einheiten. Mit der Hauptassoziation der Teile ist die Synthese des Gesamtbildes beendet.

Die Assoziation besteht in der (schriftlichen oder mündlichen) Zusammenfassung der Hauptmomente

des das Begriffliche enthaltenden Konkreten, worauf die Abstraktion mit Leichtigkeit vollzogen wird.

Welcher Art auch das herauszustellende Begriffliche sein mag, ob niederer oder höherer psychologischer Begriff, allgemeiner Satz oder Gesetz, auf der Stufe des Systems wird es in die ihm psychologisch verwandten Reihen eingereiht.

Auf der Stufe der Methode wird das Kind in Erkenntnis- und Willensakten geübt. Litterarische Stoffe (Beschreibungen, Schilderungen, Gedichte), welchen das entwickelte Begriffliche zugrunde liegt, werden entweder einfach gelesen oder zuvor aufgebaut, wenn sie sich dazu eignen. Dass wir bei der Bearbeitung des Fremden die Synthese an Gedichte, die in ihren Schauplätzen auf die Welt jenseit des Horizontes hindeuten, anschliessen, hat allein den Zweck, die Sympathie der Kinder für die zu behandelnden fremden Gesamtbilder wachzurufen; wäre das nicht notwendig, so würden wir auch diese Gedichte auf der Stufe der Methode aufbauen, wie wir es bei den heimischen Objekten, für welche der persönliche Umgang das gewünschte Interesse weckt, mit allen geeigneten Stoffen thun, und zwar bildet die Einübung der sangbaren den Abschluss der methodischen Einheit. —

Ob wir die richtigen Wege eingeschlagen zur Erteilung eines naturgemässen realistischen Sachunterrichts? Wir hoffen es. Unser Streben ging dahin, auch nach dieser Seite hin aus der Stätte „der Überproduktion unproduktiven Wissens“ eine wahre Menschenbildungsanstalt zu machen durch Entwickelung aller Geisteskräfte, durch eine genaue Kenntnis der Dinge und das Begreifen ihrer Wechselbeziehungen.

B. Die Zahlvorstellungen.

Die Zahl haben wir insofern zur Anschauung eines Sachobjektes gerechnet, als Anzahl von Teilen und Elementen und gewisse Grössenverhältnisse für diese wesentlich sind. Soweit die reale Welt Zählbares enthält, ist sie das Gebiet, in welchem die Zahlvorstellungen ihren Ursprung haben. Dieselben erlauben, für sich in

Beziehung zueinander gesetzt, eine Bearbeitung durch das Denken, die ganz anderer Art ist als die denkende Bearbeitung der Sachen; die realistische Sphäre jedoch ist es, auf welche die arithmetischen Erkenntnisse angewandt werden können und um der Vertiefung der realen Anschauung willen angewandt werden sollen.

Die Voraussetzung des Zustandekommens der Zahlvorstellung ist zunächst die Zeitreihe. Eine solche entsteht, wenn Einzelwahrnehmungen nacheinander ins Bewusstsein getreten sind und dementsprechend reproduziert werden. In dieser Form wird jede Entwickelung, jede Bewegung angeschaut und vorgestellt. Wird die Reihenfolge der Glieder als eine gesetzmässige erkannt, so bekommt die Zeitreihe durch diese Beziehung der Ursächlichkeit den Charakter der Kausalreihe, und wenn in irgend einer Hinsicht (qualitativ oder quantitativ) die einzelnen Glieder sich als gleich erweisen, dann wird unter Anwendung dieser Beziehung des Gleich die Zeitreihe zur Zahlenreihe. Eine einzelne Wahrnehmung schliesst kein Vor oder Nach ein, eine einzelne Vorstellung bildet keine Reihe, die „Eins“ ist noch keine Zahl; aber mehrere nacheinander gemachte Wahrnehmungen und reproduzierte Vorstellungen können unter jener Voraussetzung durch die Zahl bezogen werden, indem mit jedem folgenden Gliede die Perzeption resp. Reproduktion um „einen“ Schritt vorwärts kommt und die Anzahl der zurückgelegten Schritte um „einen“ vermehrt wird. Die Zahlennamen sind Zeichen sowohl für die Stelle des einzelnen Gliedes in der Reihe, als auch für die Anzahl der insgesamt und gleichzeitig rückwärts zu überblickenden Glieder. Die Zahlenreihe hat nur 1 Dimension, wie die Zeitreihe.

Wie die gleichartigen empirischen Zeitreihen durch gegenseitige Verdunkelung schliesslich die Vorstellung einer leeren Zeitfolge aus sich hervorgehen lassen, so die einzelnen Zahlenreihen mit konkretem Inhalt die abstrakte Zahlenreihe. Dort lösst sich die Vorstellung eines Vor und Nach, eines Früher, Jetzt und Später los von den konkreten Unterlagen und wird zur Vorstellung unseres Vorstellungsablaufes; hier wird die Vorstellung einer

Zahl unabhängig von der Qualität des einzelnen Objektes. Die Beziehung Gleich ist die einzige Voraussetzung der durch die Zahl zusammengefassten Glieder.

Wahrnehmung wie Reproduktion können in umgekehrter Folge geschehen, dementsprechend auch das Zählen. Dadurch geht aber die Vorstellung des reinen Nacheinander in ein Nebeneinander über. Das letzte Glied wird nun auch die vorhergehenden nacheinander zu reproduzieren imstande sein, wie auch jedes mittlere das Anfangsglied einer nach vorwärts oder rückwärts sich abwickelnden Reihe werden kann, so dass Zuzählen und Abzählen gleich gut möglich ist. Die Zahlenreihe ist eine Raumreihe geworden, ihr Bild das einer Linie und das zu überblickende Zahlengebiet ein „Zahlenraum“ oder „Zahlenkreis“. Die Vorstellung der einzelnen Zahl schliesst jetzt das Bewusstsein ein, nicht nur wie weit diese vom Anfangsgliede, sondern auch wie weit sie vom „Ende“ ihre Stelle hat.

Die Verwandtschaft zwischen der Vorstellung einer Strecke und der Zahlenreihe giebt die Möglichkeit, jene zur Veranschaulichung dieser und der arithmetischen Operationen zu benutzen. So lässt eine Strecke sich an die andere legen, eine Zahl sich zu der andern „zuzählen“, und die Summe beider ist als Ganzes vorstellbar; eine Strecke lässt sich bis zu einer gegebenen Ausdehnung verlängern, eine Zahl sich zu einer grösseren „ergänzen“; von einer gegebenen Strecke lässt eine andere sich „wegnehmen“, wie von einer Zahl eine zweite durch Abzählen weggenommen werden kann; das „Vervielfachen“ von Strecken und Zahlen ist ein Addieren gleicher Grössen eine gegebene Anzahl mal, das „Enthaltensein“ (Messen) ein Zu- oder Abzählen derselben Grösse, bis eine gegebene gewonnen bezw. erschöpft ist, das „Teilen“ ein Zerlegen in eine gegebene Anzahl gleicher Stücke.

Diese psychologischen Thatsachen sind bestimmend für die Massnahmen im ersten Rechenunterrichte. Das Zählen von wirklichen unter sich gleichen Dingen mit Zuhilfenahme der Sinne und die Wiederholung dieser Thätigkeit „aus dem Kopfe“ ist grundlegend für die

Entstehung der Zahlvorstellung; das Vorwärts- und Rückwärtszählen schafft die Vorstellung des Zahlenraumes; das Hinzu- und Wegnehmen von „eins“ weist der einzelnen Zahl ihre Stelle innerhalb desselben an, und das Überblicken der zurückgelegten Strecke bringt ihre Grösse zum Bewusstsein; das Zählen in grösseren Einheiten befestigt beides und leitet das Rechnen in den verschiedenen Spezies ein. Zu verwerfen sind für den Anfangsunterricht solche Zahlenbilder, welche die Zählobjekte in 2 oder 3 Reihen nebeneinandergelegt zeigen (:·:). Dieselben veranschaulichen keineswegs die durch Auf- und Abwärtszählen entstehende Vorstellung der Zahl, sondern verwirren sie. Zum Zwecke des Rechnens kann überdies die Zerlegung einer Reihe gleicherweise vorgenommen werden (., ..., ... u. s. w.); es wird in diesem Falle die vor den Sinnen ausgeführte Operation die Auffassung der Zahlenreihe und Zahl nur fördern. Mehrreihige Zahlenbilder, die durch eine symmetrische oder radiäre Anordnung das Erfassen erleichtern, können Gegenstand der Sinnesübung werden und dienen dann dazu, das Gebiet der Sachen durch die Zahl zu beziehen. Für das Rechnen selbst haben sie einen negativen Wert, wegen ihrer Beziehung zum Realobjekt gehören sie nicht einmal zur letzten formalen Stufe einer methodischen Recheneinheit, sondern in den Sachunterricht.

Wie steht es mit der Vorstellung der grösseren Zahlen? Es wäre möglich, die Stelle der Zehntausend in der Zahlenreihe und ihren Abstand von der Eins durch Zählen von Einern — jeden Tag vielleicht 5 Minuten lang, in der Minute 60 derselben — innerhalb 6 Wochen zu bestimmen; das Rückwärtszählen verlangte weitere 6 Wochen. Ausserdem würden sich noch Übungen im Zählen von Zehnern, Hunderten u. s. w. notwendig machen. Die noch grösseren Zahlvorstellungen (100000, 1000000) wird niemand in dieser Weise einführen wollen, und das ist auch gar nicht nötig. Die Aufnahme der Vorstellung 10000 bedingt weiter nichts als die Einsicht, dass die Zehntausend aus 10 solcher Tausende besteht, von denen jedes 10 Hunderte von je 10 Einern hat, und dass diese Zahl von der Null 10 mal so weit entfernt ist

als 1000. Das Zuzählen von Hunderten im Wechsel mit Zehnern, Einern und anderen Summanden, vorwärts und rückwärts, schafft diese Einsicht und ausserdem die Fertigkeit, von jedem Gliede der Reihe aus zu addieren und zu subtrahieren wie im kleineren Zahlenkreise. Die Seele arbeitet gar bald nach dem Gesetze der Analogie, welches nicht nur für das Zählen, sondern im Rechnen überhaupt von grösster Bedeutung ist. Alle sogenannten Veranschaulichungen grösserer Zahlen, wie die Angabe der Zeit, die zum Zählen derselben notwendig ist, oder die Vorführung eines Kubikdezimeters als 1000000 Kubikmillimeter, sind verfehlt, ja, geradezu unsinnig; es giebt hier nur eine sinnliche Anschauung, das Zählen konkreter Gegenstände, und die ist gar nicht mehr möglich. Bei den niederen Zahlen war es der Fall, aber da ist das konkrete Moment der Zahlenreihe absichtlich bald verdunkelt worden, um das Gesetz der Analogie in Anwendung bringen zu können.

So die Vorstellungen, mit denen das Rechnen zu arbeiten hat; untersuchen wir nun das Begriffliche.

Das Zählen schon schliesst fast alles Begriffliche, das beim Rechnen zur Anwendung kommt, in oberster Allgemeinheit ein, nämlich die Beziehungsbegriffe „und“ und „gleich“; der dritte „Teil und Ganzes“ wird später gewonnen. Aus dem Begriffe „und“ ergeben sich die Rechenspezies Hinzufügen und Ergänzen einerseits und Abziehen andererseits; dort wird die Zahlenreihe aufwärts, hier abwärts reproduziert. Das Vervielfachen verlangt wiederum ein Zusammenzählen, aber gleicher Grössen, das Enthaltensein ein Wegnehmen solcher; beide Spezies schliessen also ein „Und“ und im besonderen noch ein „Gleich“ ein, das Teilen ausserdem noch die Beziehung des Ganzen zum Teil. Das Begriffliche des Radizierens lässt sich auf das Potenzieren, dieses auf das Multiplizieren und damit auf das Addieren zurückführen. Der oberste Begriff „und“ gestaltet sich demnach durch je einen besonderen Zusatz, der in einem der beiden anderen, „gleich“ und „Teil“, wurzelt, um zu den Begriffen „weniger, mal, enthaltensein in, geteilt durch“; mehr als diese kennt das ele-

mentare Rechnen nicht. Grösser ist schon die Anzahl der innerhalb der einzelnen Spezies möglichen Rechenformen. Ganz abgesehen von den Zusammenfassungen der einfachen Zahlen zu höheren Zähleinheiten (Zehnern, Hunderten u. s. w.), sind beispielsweise die Abkürzungen, welche das Zehnersystem beim schriftlichen Rechnen erlaubt (Stellenwert der Ziffern), eine solche besondere Rechenform; aus der Anwendung der Beziehung „Teil und Ganzes" ergiebt sich die Bruchrechnung, deren Unterart weiterhin die Dezimalbruchrechnung ist; die schriftliche Form der letzteren ist ferner ein Schritt zum Besonderen.

Das algebraische Rechnen geschieht nicht mit gemeinen Zahlen, sondern mit einer Zahlvorstellung, die durch den Fortschritt vom Besonderen zum Allgemeinen gewonnen wird; die Fortsetzung der positiven Zahlenreihe in das negative Gebiet bedeutet eine weitere Verallgemeinerung. Aber von diesen höheren Vorstellungen aus ist das begriffliche Denken abwärts kein anderes, als was der Schüler schon tausendmal an der gemeinen Zahlenreihe rechnend vorgenommen; ein neuer Begriff tritt nicht auf.

So ist klar, dass der logische Fortschritt im Rechengange, von gegebenen Voraussetzungen aus, rein deduktiv ist, indem jede folgende Spezies und Rechenform sich der vorhergehenden unterordnet.

Wir haben die Zahl als wesentlich verschieden von der Sachvorstellung erkannt und nunmehr auch die Denkthätigkeit innerhalb des Zahlengebietes als deduktiver Art nachgewiesen. Die Erarbeitung realer Begriffe und Gesetze geschieht induktiv, deshalb ist ihre Richtigkeit in den meisten Fällen nur eine wahrscheinliche; absolute Sicherheit bietet der mathematische Schluss. Die Zahlenreihe ist zurückgeführt worden auf eine Raumreihe mit der Beziehung „gleich" zwischen ihren Gliedern; eine reale Entwickelungsreihe wird betrachtet unter Voraussetzung der Beziehung der Ursächlichkeit. Im Gebiete der Sachen giebt es Ursache und Wirkung, geeint durch die Kraft, im Gebiete der Zahlen nur Grund und Folge, dort Gesetze, hier Lehrsätze.

Was folgt aus diesem allen? Dass der Gang des abstrakten Rechenunterrichts an den Lehrgang im Sachunterricht sich anzuschliessen ausserstande ist; von einer Konzentration kann nicht die Rede sein.

Hätte nun der Rechenunterricht nichts weiter zu thun, als das oben bezeichnete Begriffliche herauszustellen, so würde diese Arbeit bald geschehen sein. Aber gerade die Übertragung der Spezies und Rechenformen auf die grösseren und grössten Kreise, der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten — das bereitet Mühe, erfordert unausgesetzte, lang anhaltende Übung, kostet Anstrengung und Zeit. Wer unter den günstigsten Verhältnissen in sechs Schuljahren seine Schüler zu einer gewissen Einsicht in die Bruchrechnung gebracht hat und eine entsprechende Fertigkeit im Rechnen mit Brüchen feststellen kann, hat viel erreicht. Aber nicht die Einsicht allein und eine auf sie sich gründende Ausführung ist Kennzeichen des rechnerischen Könnens, sondern mechanische Fertigkeit. Die Vorstellung der Zahlenreihe bis zu jeder beliebigen Grenze erweitern, den Begriff des Bruches schaffen, das bietet keine Schwierigkeit, wohl aber die zusammengesetzten Zahlen mit derselben Leichtigkeit sicher handhaben wie die einfacheren. Die erste Voraussetzung dazu ist das gedächtnismässige Festhalten einer Menge von Summen und ihren Summanden, von Produkten und ihren Faktoren und die Verwertung derselben beim Rechnen mit grösseren Einheiten, die zweite, dass die Einsicht in ein Verfahren unbewusst werde, höchstens die Erinnerung an die analogen Fälle bleibe. Eine lückenlose Stufenfolge einer grossen Menge von Übungsbeispielen, welche vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten, führt unter jenen Voraussetzungen zur Rechenfertigkeit.

Die Abstufung des Lernprozesses innerhalb der methodischen Recheneinheit ist folgende:

1. Einsicht in eine Rechenform durch Behandlung eines oder mehrerer Beispiele. Das Denken schreitet dabei vom Allgemeinen zum Besonderen fort.

2. Erkenntnis, dass das, was an der einen Stelle der Zahlenreihe geschieht, von einer andern aus ebenso richtig geschehen kann, und dass das Verfahren, welches bei Vorführung der Deduktionsbeispiele innegehalten, bei den Übungsbeispielen dasselbe ist. Der Geist schliesst von einem Besonderen auf ein ähnliches Besondere.

Zur Einsichtnahme gehören drei Stufen: Die Reproduktion des höheren Begriffes resp. des allgemeineren Verfahrens, die deduktive Ableitung des niederen Begriffes resp. Vorführung des besonderen Verfahrens, das Zusammenfassen des Charakteristischen beim niederen Begriff resp. besonderen Verfahren. Daran schliesst sich eine vierte Stufe: Das Befestigen der gewonnenen Erkenntnis durch das Übungsmaterial. Die Einsicht beruht auf der Klarheit des oberen Begriffes (I. Stufe), welcher durch die vom Ziel der methodischen Einheit gegebenen besonderen Zusätze verengert wird (II. Stufe); die klare und deutliche Anschauung dieses niederen Begriffs wird ausgesprochen (III. Stufe) und auf analoge Fälle übertragen (IV. Stufe).

Ziel: Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl ($4 \cdot {}^2/_3$).

I. Stufe: $4 \cdot 2 = 8$.

II. Stufe: $4 \cdot {}^2/_3$, Multiplikandus 3 mal so klein, also Produkt der dritte Teil von $8 = {}^8/_3$ oder $2^2/_3$. Beispiele!

III. Stufe: Vergleichung von ${}^2/_3$ und ${}^8/_3$ u. s. w. Ein Bruch wird mit einer ganzen Zahl multipliziert, indem man den Zähler multipliziert und den Nenner unverändert lässt.

IV. Stufe: $5 \cdot {}^3/_4$, $6 \cdot {}^4/_9$, $8 \cdot {}^3/_{10}$ u. s. w.

Ziel: Enthaltensein eines Dezimalbruches in einem Dezimalbruch (0,25 in 0,5).

I. Stufe: Schreibung der Dezimalbrüche als gemeine und Verfahren wie bei diesen. ${}^{25}/_{100}$ in ${}^5/_{10}$, ${}^{25}/_{100}$ in ${}^{50}/_{100}$, 25 in 50. Beispiele!

II. Stufe: 0,25 in 0,5, 0,25 in 0,50, 25 ist in 50 2 mal enthalten. Beispiele!

III. Stufe: Gleichnamigmachen der Dezimalbrüche, Unberücksichtigtlassen des Kommas, Division.

IV. Stufe: Einübung des Verfahrens.

Die Bezeichnung der formalen Stufen nach Herbart (Klarheit, Assoziation, System) deckt die psychischen Vorgänge bei einer induktiven Begriffsentwickelung. Den umgekehrten Gang geht der Lernprozess bei einer deduktiven Wissenschaft wie Rechnen (und Raumlehre).

Der obere Begriff (das allgemeinere Verfahren) wird reproduziert. I. Stufe, System.

Der niedere Begriff (das besondere Verfahren) wird durch ein determinierendes Denken aus jenem abgeleitet. II. Stufe, Determination.

Das Besondere wird lauter und rein herausgestellt, das Einzelne klar und deutlich angeschaut. III. Stufe, Klarheit.

Diese Anschauung zu festigen, dient die letzte Stufe, sie übt die entwickelte Regel ein. Eine Entscheidung darüber, ob diese in den gegebenen Aufgaben anwendbar sei, ist vom Schüler nicht zu treffen; sind doch selbst die Grenzen, innerhalb deren sie giltig ist, vorher deutlich sichtbar gemacht worden. Der herrschende Gedanke ist hier einzig der, dass das auf Stufe III. beschriebene Verfahren für die gegebenen Übungsbeispiele bindend ist. IV. Stufe, Analogie.

Auf Einzelheiten des Lehrganges im abstrakten Rechenunterricht wollen wir nicht eingehen, zumal die Rechenmethodiker sich sowohl mit den einzelnen logischen Fortschritten desselben als auch mit den Schwierigkeitsstufen bei der Einübung dieses oder jenes Verfahrens bereits eingehend beschäftigt haben und die gegenwärtig sich vollziehende Reform ebenfalls nach diesen Richtungen hin thätig ist. Unsere Aufgabe sollte nur sein, neben Aufdeckung der psychologischen Grundlagen für das Rechnen die Stellung desselben zum Konzentrationsprincip zu beleuchten und das Gefüge der einzelnen Lektion nach dem Principe der formalen Stufen festzustellen. Nachdem das mit dem abstrakten Rechnen geschehen ist,

wenden wir uns der Frage zu, wie sich der konkrete Rechenunterricht zu beiden Principien verhält.

Die gegenwärtige Reformbewegung erstreckt sich auch auf das Gebiet der angewandten Aufgabe. Praktiker, wie Steuer, erstreben Vereinfachung mit Rücksicht auf das spätere Bedürfnis der einer Anstalt überwiesenen Schüler. „Nicht für die Schule, sondern für das Leben!“ ist ihre Devise. Es bedarf aber dieser Satz einer Ausdeutung, wenn er nicht falsch oder unvollständig angewandt werden soll. Nicht der Rechenunterricht kann in das Leben einführen, das kann nur der Sachunterricht thun; jener kann nur die gesammelten Anschauungen durch seine Zahlenverhältnisse verdeutlichen, er kann, in Zahlen denkend, in seiner Weise die reale Welt analysieren lehren. Er bringt dem Kinde nicht etwa Dinge, die unabhängig vom Sachunterricht erst aufzufassen wären, sondern beschäftigt den Geist mit solchen, die, durch jenen gegeben, gegenwärtig in ihm lebendig sind und sein Interesse fesseln. Der Sachunterricht aber nimmt volle Rücksicht auf das praktische Leben und seine Gestaltungen. Was dieser „aus dem Leben“ in die Schule getragen, das verwendet jener „für das Leben“. In diesem Sinne fasse man jenes Wort, dann kann auch das „Rechnen in den Konzentrationsunterricht mit aufgenommen werden“ (Ziller).

Zu dem Zwecke hat der Sachunterricht innerhalb seiner methodischen Einheiten auch die dem jeweiligen Verständnis naheliegenden Grundlagen für eine sich anschliessende rechneriche Behandlung aufzudecken. Das geschieht auf den Stufen der Synthese und des Systems; auf der letzten Formalstufe wird mit den jeweilig zugebote stehenden rechnerischen Mitteln das vorliegende Sachgebiet ausgebeutet, und durch vielfältige Übung werden die Anwendung der Zahl auf die Verbindung gerade dieser Sachvorstellungen und die Lösung dieser Verbindungen geläufig gemacht. Beide gewinnen; der Sachunterricht wird „durch das Hineinleuchten der Zahl klarer und anschaulicher“, der Rechenunterricht durch den unmittelbaren Anschluss an jenen „mannigfaltiger, belebter, interessanter“ (Dörpfeld).

Die in den gebräuchlichen Rechenbüchern vorhandenen Sammlungen angewandter Aufgaben sind nicht nach Sachgebieten geordnet, sondern schliessen sich ohne Rücksichtnahme auf den Sachunterricht dem Gange des abstrakten Rechenunterrichts an und zwingen daher das Kind, in der Welt des Realen in der wunderlichsten Weise umherzuspringen. Jene Ordnung könnte der Lehrer vielleicht herstellen, es würden dann aber an die vorhandene Rechenfertigkeit hier und da zu hohe Anforderungen gestellt werden müssen. Die letzten Kurse jener Aufgabensammlungen setzen das abstrakte Rechnen als abgeschlossen voraus und verteilen die Stoffe nach den sogenannten Rechnungsarten (Zins-, Gesellschaftsrechnung u. s. w.) Das ist wiederum keine Anordnung nach Sachgebieten; berührt ist überhaupt nur das kaufmännische Gebiet; volkswirtschaftliche Aufgaben finden sich nur vereinzelt, physikalische ebenfalls. Erst das Streben, auf der Anwendungsstufe womöglich jeder realistischen Einheit auch zu rechnen, wird manche Aufgabe zeitigen, die man in unsern Rechenbüchern bis jetzt vergebens sucht, Aufgaben, „für das Leben" bildend. Dann erst wird auch die Klage schwinden, die Lösung der angewandten Aufgaben sei eine crux für die Schule, wenn der engste Anschluss an den gleichzeitigen Sachunterricht hergestellt ist. Freilich schliesst diese Forderung ein, dass den örtlichen und gegenwärtigen Verhältnissen in eigenster Weise Rechnung getragen wird; die lokale Färbung und in vielen Fällen sogar die Zahlenangaben sind vom Lehrer und vom Schüler herbeizuschaffen. Darum wird es nur bis zu einer gewissen Grenze für die Schulen der verschiedenen Gegenden eine gemeinschaftliche Sammlung von praktischen Rechenaufgaben geben können.

Unser Lehrplan weist an verschiedenen Stellen auf Sachgebiete fürs Rechnen hin, d. h. auf solche, deren sachliche Verhältnisse zu dieser Zeit eine Beziehung durch die Zahl erlauben. So z. B. schliesst sich an den Besuch (die Besprechung) des Materialwarenladens, Fleischerladens u. s. w. die Einführung der Gewichte, Münzsorten, Hohlmasse, Zähleinheiten (4. Schuljahr)

und zwar durchaus praktisch, indem Übungen im Abwägen von Waren, im Abmessen von Flüssigkeiten, im Geldbezahlen und Geldherausgeben u. s. w. vorgenommen werden; hierauf erst folgt die phantasiemässige Resolution und Reduktion der Münzen, Masse und Gewichte u. s. w. Gerechnet wird dann mit den Preisen dort käuflicher Waren, dem Gewinn und Verlust des Kaufmanns, den ortsüblichen Transportkosten, den Frachtsätzen der Eisenbahn; Brutto- und Nettogewicht werden bestimmt und die Preise für die Rücksendung der Verpackung u. s. f. — Später, wenn der Sachunterricht Handel und Verkehr der Heimat, des Vaterlandes und den Welthandel inbetracht zieht, findet sich wiederholt Gelegenheit, derartige kaufmännische Berechnungen wieder aufzunehmen und neue rechnerische Sachbegriffe wie Prozent, Rabatt, Kurs, Anlagekapital, Umsatz, Zoll u. s. w. einzuführen und anzuwenden. — Wenn das Kind bei der Lebensgemeinschaft „Acker und Mensch" die Bierbereitung und Spiritusbrennerei, das spezifische Gewicht des Alkohols, seinen Verkauf und seine Besteuerung kennen lernt, sind die einschlagenden Rechenaufgaben geboten: Alkoholgehalt, Vermischen des Spiritus mit Wasser oder anderswertigem Spiritus, Selbstkostenpreis des Fabrikanten, Steuer, Einkaufspreis des Händlers nach dem Börsenbericht, Verkaufspreis.

Es entscheidet also nicht eine Stufe des abstrakten Rechenunterrichts, welche Art von angewandten Aufgaben gerechnet werden soll, sondern lediglich der Sachunterricht. Die Beziehung der Sachen durch die Zahl kann im allgemeinen von jeder Stufe der Rechenfertigkeit aus geschehen, wenn der Sachunterricht die realen Beziehungen blossgelegt hat.

Ist das Rechnen mit benannten Zahlen schon ein angewandtes? Ein Rechnen mit abstrakten Zahlvorstellungen ist es nicht mehr; denn die einzelne benannte Zahl hat einen konkreten Inhalt und bezeichnet einen absoluten Wert, und ausserdem ist der Parallelismus in der sinnlichen Anordnung niederer Masseinheiten und dem Vorstellen von dem linearen Fortlaufen der Zahlenreihe

häufig aufgegeben; so z. B. liegen die 100 qdm eines qm nicht hintereinander, sondern in 10 Reihen von je 10 qdm nebeneinander oder in 5 Reihen von je 20, 4 von je 25 u. s. f.; die 1000 g eines kg-gewichtes neben- und in Schichten übereinander, wie die 1000 ccm, welche das Normalkubikdezimeter zusammensetzen. Die zahlenmässige Auffassung einer Gruppe von beliebig angeordneten Objekten ist demnach der erste Schritt der abstrakten Zahl in das Gebiet der konkreten Sachen. Es geschieht systematisch mit der anschaulichen Einführung der Münz-, Mass-, Gewichts- und Zähleinheiten. Der zweite Schritt ist das Rechnen mit derartigen Grössen, und dieses wird infolge der fast durchweg gebräuchlichen Zehnteilung sehr erleichtert. Die Resolution und Reduktion ist rechnerisch dasselbe, wie die Verwandlung höherer Zahleinheiten in niedere und umgekehrt. So lange aber diese Analogie vom Schüler nicht erkannt ist, sondern erst gefunden werden soll, so lange in jedem einzelnen Falle der anzuwendende rechnerische Begriff — „mal" bei der Resolution, „Teil" bei der Reduktion — noch gesucht wird und zwar im Hinblick auf den wirklichen Vorgang des Umtauschens einer gegebenen Sorte in die verlangte höhere oder niedere, so lange müssen derartige Aufgaben als angewandte gelten. Späterhin werden diese Umrechnungen mechanisch vorsichgehen („Währungszahl") und haben auf dem Gebiete des konkreten Rechnens eine ähnliche Bedeutung wie das Einmaleins und Einsineins innerhalb des abstrakten.

Warum wir die Aufsuchung des anzuwendenden rechnerischen Begriffs als Kennzeichen der angewandten Aufgaben hinstellen, wird das Folgende zeigen.

Man betrachte die Gleichungen:

1 m = 10 dm, 10 dm = 1 m,
1 kg = 1000 g, 1000 g = 1 kg,
1 M = 100 Pf, 100 Pf = 1 M.

In denselben ist wirklich Gleichartiges (Längeneinheiten untereinander, desgl. Gewichtseinheiten, Zähleinheiten) in Verbindung gesetzt. Mit diesen Gleichungen

stelle man folgende im konkreten Rechenunterricht auftretende Urteile zusammen:

1 Pferd pflügt täglich 35 a,
2 Pfd. Butter kosten 2,50 M,
1 Arbeiter gebraucht zu einer gewissen Arbeit 3 Tage,
100 M bringen jährlich 4 M Zinsen.

Die den logischen Urteilen „das Pferd pflügt“, „2 Pfund Butter kosten“, „1 Arbeiter gebraucht Zeit“, „100 M bringen Zinsen“ zugrunde liegenden Gesamtvorstellungen „Pflugarbeit des Pferdes“, „Preis von 2 Pfund Butter“, „Zeitdauer der Arbeit eines Mannes“, „Arbeit von 100 M“ werden durch eine zweite Sachvorstellung genauer bestimmt und zwar hier durch eine solche als Einheit gemessen (durch a, M, Tag, M). Welcher Art die zu derartigen Urteilen verbundenen Vorstellungen sind, ist im allgemeinen gleichgiltig, wenn nur jene erste überhaupt messbar und letztere so beschaffen ist, für jene als Mass dienen zu können. So könnte der Wert einer Sache auch durch eine Anzahl anderer Tauschobjekte, als gerade Geld, berechnet werden; so kann eine Zinsschuld ausser durch Geld oder ein anderes Wertobjekt auch durch frühere Rückzahlung eines zweiten Kapitals sich tilgen lassen. Die Kraft eines Magnets kann durch seine Tragfähigkeit oder durch die Ablenkung einer Magnetnadel bestimmt werden. Das Grün eines Blattes, die Klangfarbe eines Tones sind scheinbar nicht geeignet, gemessen zu werden; der Physiker jedoch führt diese Eigenschaften auf Schwingungen des Äthers resp. der Luft zurück und rechnet mit denselben. Für gewöhnlich sind es kausale Beziehungen (Thätigkeiten, Zustände) zwischen zwei Objekten, welche dem Rechnen dienen können, ja, es lassen sich selbst Eigenschaften zahlenmässig bestimmen; die Möglichkeit dazu ist überall da vorhanden, wo ein Vorstellen von Quantitäten statthaben kann. Für das Verständnis der daraus entspringenden Urteile ist erforderlich, dass die gemessenen Sachvorstellungen sowohl, wie auch die als Masseinheiten dienenden und vor allem ihre Beziehungen zueinander klar und deutlich im Vorstellen vorhanden seien. Wer nicht weiss, was es heisst, „ein Kapital bringt Zinsen“, kann die

Arbeit eines solchen nicht durch 4 M messen; wer die Vorstellung „Meterkilogramm“ nicht hat, kann die Grösse der Arbeitsleistung eines Pferdes, in diesem Masse ausgedrückt, nicht verstehen, und wem der Beziehungsausdruck „hoch kommen“ unverständlich ist, der wird nicht ausrechnen können, wie hoch ein ha kommt, wenn ein Gut von 360 ha mit 630000 M gekauft ist.

Sind in den Reduktions- und Resolutionsgleichungen gleichartige Sachvorstellungen in Verbindung gesetzt, so sind es hier ungleichartige, deren eine natürlich durch die andere messbar ist und gemessen wird. Die Klarheit der Vorstellungen und Beziehungen schafft der Sachunterricht; die Zahl derselben mehrt sich mit dem Fortschreiten der realistischen Durchbildung des Individuums.

Die angewandten Aufgaben geben solche Verbindungen von gleichartigen oder ungleichartigen Sachvorstellungen und stellen die Forderung, daraus ein neues Urteil zu bilden. Wie geschieht das?

1 Frank = 80 Pf.

5 Franken = ?

Der Schüler hat zu erkennen, dass die 80 Pf dem Verhältnis der Vorderglieder gemäss zu vergrössern und wie sie zu vergrössern sind.

„Ein Pfund Kaffee kostet im Einkauf 1,15 M; der Kaufmann will 0,25 M daran verdienen, wie teuer muss er das Pfund verkaufen?“

Der Schüler hat zu erkennen, dass der Verkaufspreis sich aus der Addition des Einkaufspreises und des Verdienstes ergiebt.

„Ein Schiff hat 600 Ballen Baumwolle geladen; es ladet in Bremerhafen 200 Ballen aus; wieviel behält es?“

Der Schüler hat zu erkennen, dass das Ausladen rechnerisch ein Subtrahieren ist.

„An einer Kurbel von 3 dm Halbmesser hält ein Arbeiter einer Last von 100 kg das Gleichgewicht; welche Last kann er halten, wenn der Halbmesser 6 dm beträgt?“

Der Schüler hat zu erkennen, dass eine Verlängerung des Kraftarmes bei gleicher Kraft eine Vervielfachung der Last bedeutet.

„Um einer Last von 100 kg das Gleichgewicht zu halten, muss an einer Kurbel eine Kraft von 25 kg aufgewendet werden; welche Kraft ist nötig, wenn der Kraftarm noch einmal so lang genommen wird?“

Der Schüler hat zu erkennen, dass die Verdoppelung der Länge des Kraftarmes bei gleicher Last nur die Hälfte der Kraft erfordert (Teilen).

„Es sollen 15 cbm Sand angefahren werden; wieviel Wagen werden damit beladen, wenn man jedesmal $^3/_4$ cbm aufladet?“

Der Schüler hat zu erkennen, dass die Anzahl der Fuhren vom Verhältnis der Wagenladung zum Gesamtquantum abhängig ist (Enthaltensein).

Es wird demnach vom Schüler die selbständige Auffindung eines arithmetischen Begriffes verlangt; er hat zu entscheiden, ob die Lösung der Aufgabe eine Addition, eine Subtraktion u. s. w. erfordert. Ist das geschehen, so hat er weiter nichts mehr zu thun, als die durch den gefundenen Begriff vorgeschriebene Rechenoperation mechanisch auszuführen, wonach die Bildung des neuen Urteils erfolgen kann. Er hat mit Hilfe arithmetischer Begriffe Einzelfälle realer Beziehungen zu konstruieren. Die geistbildende Thätigkeit ist das Subsumieren der realen Beziehung unter einen arithmetischen Begriff. Würde dieser den Kindern in der Aufgabe diktiert, so würde ihre Lösung zu einer rein mechanischen Rechenthätigkeit herabsinken und für die Ausbildung der Fähigkeit, das Gebiet der Sachen durch die Zahl zu beziehen, keine Bedeutung haben. Unter den Schülern finden sich stets solche, die eine angewandte Aufgabe nicht selbständig lösen können, weil ihnen die erforderliche Subsumtion nicht gelingt, während sie, wenn dieselbe von anderer Seite für sie gemacht wird, die Rechnung sicher und richtig ausführen. Diesen kann durch die Konzentration des konkreten Rechenunterrichts auf den Sachunterricht geholfen

werden, deren Notwendigkeit durch die Ausbildung der realen Vorstellungssphäre bedingt ist. Nachdem das Verständnis für die reale Beziehung geschaffen, müssen mit ihr arithmetische Erkenntnisakte vollzogen werden und zwar, um jede Verwirrung des Gedankenkreises zu vermeiden, innerhalb derselben methodischen Einheit.

C. Die Raumvorstellungen.

Die Vorbedingung ihrer Entstehung sind Sinnesempfindungen im Vereine mit den dieselben begleitenden Muskelempfindungen der tastenden Hand und des bewegten Auges. Wird die dadurch geschaffene Zeitreihe wiederholt vorwärts und rückwärts reproduziert, so erhält die Seele eine Raumvorstellung. A priori in ihr vorhanden ist dieselbe nicht, sie entsteht; doch ist sie ein mehr ursprüngliches Vorstellungsgebilde als die Zahl. Diese letztere entsteht erst mittelbar aus einer Raumreihe durch Anwendung der Beziehung „gleich“ und weiterhin durch Abstraktion von jedem Vorstellungsinhalte. Die Raumvorstellung in ihrer mathematischen Reinheit setzt nur diese Abstraktion voraus. Aber Erklärung und Definition schaffen diese Abstraktion nicht; das thut nur jene psychiche Thätigkeit, die zur Vorstellung eines Gemeinbildes, eines psychologischen Begriffes führt. Der Auffassung Kants gemäss von in der Seele bereit liegenden Formen des räumlichen Vorstellens müsste eine „Erklärung“ genügen, um die einzelnen Raumvorstellungen zwecks geometrischer Bearbeitung ins Bewusstsein zu heben; es könnte also dem nicht geholfen werden, der einen mangelhaften Sinn für Raumformen besitzt. Nach Herbarts Psychologie, welche die allmähliche An- und Ausbildung der Raumanschauung lehrt, lässt sich einerseits erklären, wie der eine durch die Gunst der Umstände zu einer feineren Raumauffassung gekommen als der andere, andererseits schliesst diese Theorie die Möglichkeit nicht aus, den Minderbegünstigten zu unterstützen, überhaupt also in dieser Hinsicht unterrichtlich auf das Individuum einzuwirken. Auch hier schliessen wir uns Herbart an und fordern vom

geometrischen Elementarunterricht die Bildung geometrischer Vorstellungen und ferner das Erkennenlassen gesetzmässiger Beziehungen ihrer Elemente, also die Bildung von Raumanschauungen.

Die Vorstellungen der geschlossenen Gestalten sind die zuerst zu gewinnenden; die Vorstellungen der unvollständig begrenzten Räume (Flächenwinkel und Ecken), Flächen (Linienwinkel) und Linien (Strahl) sind Resultat einer Abstraktion und erst aus jenen zu erhalten. Die uns umgebende Welt zeigt nur Körper; Flächen und Linien sind die Elemente derselben und nicht in Wirklichkeit, sondern nur im Denken zu isolieren. Wenn es selbst einem ausgebildeten räumlichen Vorstellen nur annähernd gelingt, die blosse Form zu denken, so sind umsomehr alle jene Forderungen eines gewissen geometrischen Anfangsunterrichtes, z. B. den Kreidestrich an der Wandtafel ohne Körperlichkeit anzuschauen, müssiger Art. Die Emporbildung des Vorstellens zu dieser Höhe will Zeit haben und setzt zweckentsprechende Massnahmen voraus. Im Gegensatz zu der bekannten Wandtafelgeometrie steht eine Raumlehre, welche an die wirklichen Gegenstände der uns umgebenden Raumwelt anknüpft; unmittelbar an dieser oder am Modell lässt sie die Raumvorstellungen gewinnen, bekannte kombinieren und übergeordnete abstrahieren, jene und diese in ihre Teile zerlegen und dieselben wieder zusammensetzen; sie lässt geometrische Sätze gewinnen und anwenden. Die Resultate des Unterrichts überträgt sie schliesslich in jedem einzelnen Falle auf die umgebende Körperwelt. Das anfänglich blöde Anstarren der Form hat sich in ein reichgegliedertes Anschauen derselben umgewandelt; der Anschluss an den Sachunterricht macht das sachliche Interesse dem geometrischen Formunterricht dienstbar; die Betrachtung der realen Welt als ein Gebiet der Formen und ihrer Gesetze schafft ein besonderes geometrisches Interesse.

Die Zahlvorstellungen schaffen ist verhältnismässig leicht; denn diese sind einfach und alle von derselben Art. Die obersten Rechenbegriffe sind die einfachsten

und zugleich mit der Zahlvorstellung gegeben; die Ableitung der folgenden geschieht deshalb deduktiv. Die räumliche Formenwelt ist mannigfaltiger und jede Form eine reiche Kombination von Elementen. Die einzelnen gleichartigen Formen stehen zueinander in begrifflicher Verwandschaft, und jede einzelne lässt ausserdem die zahlenmässige Verknüpfung ihrer wesentlichen Stücke zu. In die reiche Welt der Raumformen und ihrer Gesetze kann der Geist nur auf empirischem Wege eindringen, und erst, wenn er abstrahierend die allgemeinsten Formen (Linie, Winkel u. s. w.) gefunden hat, kann er determinierend das untergeordnete Begriffliche ableiten und deduktiv die Wahrheit der Lehrsätze sicher stellen. Der Anfangsunterricht verzichtet auf die letztere Art der Entwickelung geometrischer Vorstellungen und Lehrsätze, er verfährt induktiv. Unser Lehrplan weist auf: gerade Körper von durchgehends gleicher Dicke (Würfel, quadratische Säule, rechteckige Säule, Cylinder), verjüngt auslaufende (Pyramide und Kegel) und die Kugel. Die Behandlung jedes dieser Körper bildet eine grössere methodische Einheit, innerhalb welcher der Unterrichtsgang vom Körper zu Flächen und Linien aufsteigt und in der Berechnung und Konstruktion der Linien, Flächen und des Körpers wieder zum Ausgangspunkt zurückkehrt, woraus sich die Reihenfolge der kleineren methodischen Einheiten ergiebt.

Untersuchen wir nun, wie die Bildung der Anschauung einer Raumform vorsichgeht.

Die Umgrenzung eines Körpers, einer Fläche ergiebt die Vorstellung der Gestalt. Zu einer klaren Anschauung der Raumform gehört aber noch mehr als dieses. Eine Gestalt kann aufgelöst werden in Elemente; das sind beim Körper die Begrenzungsflächen, die Kanten und die Eckpunkte, ferner die Flächenwinkel, die Ecken und die Linienwinkel — bei der Figur die Seiten, Eckpunkte und Winkel. Erst wenn diese Elemente im einzelnen nach Anzahl, Lage, Richtung, Gestalt und bezüglicher Grösse aufgefasst und zur Gesamtheit wieder zusammengefasst sind, kann die Anschauung der Raumform in der notwendigen Klarheit vorhanden sein.

Die Wahrnehmung der Gestalt und ihrer Elemente unterliegt den psychologischen Gesetzen von der Entstehung der Raumformen in der menschlichen Seele; diese hat der Unterricht zu beachten.

Die Erhebung der Einzelvorstellung zur Gemeinvorstellung ist Resultat einer Vergleichung, die entweder ungesucht sich einstellt oder absichtlich vorgenommen wird. So ergiebt sich die Gemeinvorstellung unmittelbar da, wo elementar Verwandtes auftritt; die Vorstellung der Gleichheit der Gestalt (Ähnlichkeit) aller der Wahrnehmung gebotenen regulären Figuren von derselben Seitenzahl folgt auf die Hemmung zwischen den verschiedenen wahrgenommenen Seitenlängen. Figuren und Körper, die einander ähnlich sind, lernt der Schüler auf diese Weise schon lange vorher kennen, ehe ihm der Begriff der Ähnlichkeit in der bekannten Definition gegeben wird. So wird die Vorstellung des rechten Winkels absichtlich herbeigeführt, indem das Kind veranlasst wird, von der Länge der vorhandenen Begrenzungstücke abzusehen.

Die Sonderung der Elemente einer Gestalt geschieht, wenn zwei nicht ähnliche, aber bezüglich der Zahl und der Anordnung der Elemente übereinstimmende Gestalten der Wahrnehmung geboten werden: gewisse Trennstücke zeigen sich konstant, andere variabel. Letztere verflüchtigen sich im Vorstellen infolge der gegenseitigen Hemmungsversuche, erstere erscheinen infolge der Identität von Wahrnehmung und reproduzierter Vorstellung von herrschender Klarheit. Die Reihenfolge der Elemente beider Gestalten ist im Vorstellen durch diese psychischen Zustände genugsam unterschieden und kann dementsprechend mittels unterschiedlicher und gleicher Benennungen gegliedert werden. So führt die „gleichzeitige“ Wahrnehmung von Quadrat und Rechteck zur Aufstellung folgender Reihen:

Quadrat: Seite, rechter Winkel, gleiche Seite, rechter Winkel u. s. w.

Rechteck: Seite, rechter Winkel, ungleiche Seite, rechter Winkel u. s. w.

Die Gegenüberstellung des rechtwinkligen und gemeinen Dreiecks ergiebt:

Rechtwinkliges Dreieck: Kathete, rechter Winkel, Kathete, spitzer Winkel, Hypotenuse, spitzer Winkel.

Gemeines Dreieck: Seite, Winkel, Seite, Winkel, Seite, Winkel.

Die Reproduktion derartiger Reihen ist das Zusammensetzen einer Raumform in Gedanken; sie vollendet die erste Stufe der Anschauung eines Raumgebildes und gestattet die Hervorhebung der gegenseitigen Lage und Richtung der Elemente, das Aufsuchen der aneinander- und gegenüberliegenden Stücke, der sich schneidenden oder parallelen Linien und Flächen.

Begleitet wird sowohl das trennende, wie auch das verbindende Denken durch Zeichnen und Modellieren. Eine fertige Figur, ein fertiges Modell versinnbildlicht das abgetrennte Element; das Entstehenlassen einer Figur, das Zusammensetzen eines Körpers aus seinen Begrenzungsstücken ist die sinnliche Darstellung jener Reproduktion einer Reihe.

Dem Zerlegen einer Gestalt in ihre Elemente folgt das Zerteilen derselben. Es geschieht durch ein wirkliches Zerschneiden des wirklichen Körpers bezw. Modelles, der Flächen und Linien an diesen. Die Wahrnehmung erfasst diesen Vorgang, das reproduzierende Vorstellen wiederholt ihn. Es entstehen auf diese Weise z. B. aus dem Würfel eine gewisse Anzahl kleinerer Würfel (1 cdm = 1000 ccm), aus der quadratischen Säule durch einen Diagonalschnitt zwei dreiseitige mit gleichschenkligen rechtwinkligen Dreiecken als Grundflächen, aus dem Rechteck vermittelst der Diagonale zwei rechtwinklige Dreiecke, aus dem Dreieck durch die Höhe ebenfalls zwei rechtwinklige Dreiecke, aus dem Kreise der Halb-, Viertelkreis und schliesslich der Bogengrad. Die Reproduktion der Reihenfolge dieser Teile ist ein verbindendes Denken und wird begleitet von zeichnerischen Massnahmen und bezüglichen Operationen am Modell. So fordert auch schon das Ergänzen eines in der Wahrnehmung gegebenen Stückes zum Ganzen eine Reproduktion des Fehlenden.

Auf solche Weise wird der stetige Raum in unterschiedliche Stücke zerlegt und die Anwendung der Beziehungsbegriffe „gleich", „Teil und Ganzes" und die Verwendung der Zahl vorbereitet. Beim weiteren Fortschritt des Unterrichts werden sich eine Anzahl derartiger ähnlichen Fälle zusammenfassen lassen; die Wiederkehr der Beziehungen wird als eine gesetzmässige erkannt und die Berechnung der räumlichen Grössen in Form von Regeln festgesetzt werden können. Doch davon weiter unten! Zunächst kommt es nur darauf an, die Anschauung der Einzelgestalt durch Hinzunahme genannter Beziehungen zu vertiefen. Von grosser Bedeutung dafür sind die Übungen im Ausmessen der Längen, Flächen u. s. w. Es hat dieses, wie es mit dem Längenmassstabe ausgeführt wird, zuerst auch mit wirklichen Flächen- und Körpermasseinheiten zu geschehen und ist somit anfangs ein Auszählen der geometrischen Grösse in diesen Massen, wodurch das Auge zum Abschätzen tüchtig gemacht wird.

Wenn eine genügende Anzahl vou Vorstellungen vorhanden, kann die Geistesthätigkeit über das blosse Vorstellen hinausgehen und Phantasiethätigkeit werden.

Die abstrahierende Phantasie arbeitet, wenn die Schüler angeleitet werden, eine Gestalt sich vorzustellen ganz abgesehen davon, in welcher Stellung und Lage sie dieselbe früher etwa erblickt haben. Infolgedessen zeichnen sie ein gleichschenkliges Dreieck, wenn dasselbe anstatt mit der Spitze nach „oben" einmal nach „unten" liegend verlangt wird. Einen Dachraum sollen sie als dreiseitige Säule wiedererkennen und dann die Giebelflächen als Grundflächen anzusehen imstande sein. Im Dreieck sollen sie jede Seite als Grundlinie sich vorstellen und die Senkrechte von jedem Eckpunkte fällen können. Geübt in dieser Art des Vorstellens, finden sie die homologen Stücke zweier kongruenten Dreiecke auch auf, wenn diese Figuren nicht nebeneinander, sondern etwa als Scheiteldreiecke in dem durch die Diagonalen zerlegten Parallelogramm auftreten. In allen diesen Fällen hält die Phantasie an der gegen-

seitigen Lage der Elemente, also an dem innern Gefüge der Gestalt fest und sieht ab von den Beziehungen der Figur nach aussen.

Die determinierende Phantasie schafft neue Gebilde, indem sie gegebene in gewisser Hinsicht umgestaltet. Sie stellt sich die Veränderungen vor, welche eintreten beim Verschieben eines Quadrats zum Rhombus, beim Überführen eines gleichschenkligen Dreiecks in ein gleichseitiges, eines Kreises in eine Ellipse. Eine Pyramide macht sie durch Aufrichtung der Seitenflächen zur gleichnamigen Säule, durch Vermehrung der Seitenzahl zum Kegel. Die Masseinheiten denkt sie sich bei der Flächen- und Körperausmessung in das gegebene Raumgebilde hinein oder setzt ein solches aus der gegebenen Anzahl von Masseinheiten im Vorstellen zusammen.

Die kombinierende Phantasie ist abstrahierend und determinierend zugleich. Sie legt Teile in anderer als der ursprünglichen Weise aneinander, z. B. zwei gleichschenklige rechtwinklige Dreiecke, die Hälften eines Quadrats, anstatt mit der Hypotenuse mit der Kathete, und erhält so ein dem Quadrat gleiches gleichschenkliges Dreieck. Die durch die Höhe gebildeten rechtwinkligen Hälften eines gleichschenkligen Dreiecks fügt sie zu einem gleichgrossen Rechteck zusammen und berechnet den Inhalt des Dreiecks aus diesem. Sie verwandelt ein Parallelogramm durch Abschneiden eines rechtwinkligen Dreiecks und Anlegen desselben an die Gegenseite in ein Rechteck. Sie addiert zwei Strecken, Winkel, Flächen, subtrahiert, multipliziert u. s. w. Sie streckt den Umfang des Kreises und rollt den Mantel des Cylinders in die Ebene auf. Sie konstruiert das Netz eines Körpers, indem sie gewisse Kanten „zertrennt“ und benachbarte Stücke voneinander entfernt, Flächenwinkel und Ecken zerstört und die Begrenzungsflächen in eine Ebene ausbreitet; nachfolgend stellt sie wieder her, was nicht mehr vorhanden, eint wieder, was getrennt war. Durch Verschieben von Strecken und Flächen, Drehen und Wenden derselben lässt sie neue Gebilde entstehen, indem sie auf den bei jener Bewegung zurückgelegten

Weg achtet: so sieht sie in dem Wege einer um ihren Endpunkt gedrehten Strecke einen Kreis, in dem des um den Durchmesser gedrehten Kreises eine Kugel; der Weg der längs einer geraden Richtungslinie parallel zu sich selbt bewegten Strecke wird zum Parallelogramm, in gleicher Weise der eines Kreises zum Cylinder und, eine gewisse gesetzmässige Abnahme der Fläche vorausgesetzt, zum Kegel.

Die Phantasie löst die Starrheit der geometrischen Formen auf und konstruiert alle innerhalb einer gewissen Grenze liegenden; sie lässt die verwandten ineinander überfliessen und überschaut sowohl die entstehenden Einzelgestaltungen als auch den Weg, der bei diesem Übergange zurückgelegt wird. Was keine Wissenschaft vermag, alle unter einen Begriff fallenden Objekte, alle zu einem Gesetze gehörigen Einzelfälle zu erschöpfen, das vermag die Raumlehre mit Hilfe der Phantasie. Raumformen der Ferne und der Vergangenheit kann diese sich ebenso vor die Sinne stellen, wie die der Nähe und der Gegenwart — aber nur dann, wenn es der Seele an Elementarvorstellungen nicht mangelt.

Wo Anschauungen vorhanden und die Einbildungskraft genugsam ausgebildet, da ist eine begriffliche Bearbeitung des Vorstellungsmaterials und eine gesetzmässige Verknüpfung der wahrgenommenen Beziehungen möglich. Und das ist die zweite Aufgabe des induktiven geometrischen Unterrichts.

Die Raumformen sind allerdings keine Begriffe, sondern Eigenschaften, gleichwohl ist die Gewinnung der übergeordneten der Begriffsbildung verwandt. Aus der Vergleichung von Quadrat und Rechteck entsteht die Gesamtvorstellung: Viereck mit parallelen und gleichen Gegenseiten und rechten Winkeln; Würfel, quadratische Säule, rechteckige und rhombische Säule ergeben den Begriff des Parallelepipedons. Es lassen sich die in dieser Weise zusammengefassten Gestalten in Reihen ordnen, deren Glieder „begrifflichen“ Charakter haben (systematische Reihen) und welche vom Beson-

dern dem Allgemeinen zustreben. Sorgt der Unterrichtsgang dafür, dass die allgemeine Form als die spätere auftritt, so kann jene Reihenbildung lückenlos vorsichgehen:

Quadrat, Rechteck oder Rhombus, Parallelogramm, Trapez, Viereck. — Würfel, quadratische Säule, rechteckige oder rhombische Säule, Parallelepipedon.

Wir weisen hier darauf hin, dass die so gewonnenen Allgemeinvorstellungen ähnlich wie die psychologischen Begriffe häufig überbestimmt sind. So hat die Vorstellung „Parallelogramm“ die Merkmale „parallele und gleiche Gegenseiten“; erst ein deduktives Denken würde zeigen können, dass mit dem einen Merkmal „zwei Paar parallele Gegenseiten“ auch das andere „zwei Paar gleiche Gegenseiten“ gegeben ist und umgekehrt. Innerhalb der induktiven Raumlehre ist nur durch Konstruieren, also empirisch, eine Reinigung von überzähligen Merkmalen möglich, und das geschieht auch bei Gelegenheit. Damit sind wir bei der induktiven Ableitung geometrischer Lehrsätze angelangt.

Das Aufzeichnen gewisser Gestalten, auch das Zusammensetzen von Körpermodellen zeigt, dass bei dem Verbinden von Elementen zu einer Figur oder zu einem Körper sich zuletzt „manches von selbst macht.“ So kommt die Gleichheit der Gegenseiten beim Parallelogramm von selbst, wenn nur dafür gesorgt wird, dass dieselben parallel sind. In einem Dreieck mit zwei gleichen Seiten werden die denselben gegenüberliegenden Winkel gleich. Beim Abzeichnen eines Dreiecks genügen drei Seiten oder zwei Seiten und der eingeschlossene Winkel u. s. f. Es bedarf nur eines Aussprechens der gefundenen Resultate, und ein Lehrsatz ist fertig. Auch die Beziehung durch die Zahl lässt sich mehrfach zur Auffindung des Gesetzmässigen verwenden. Es ergiebt sich z. B. die konstante Winkelsumme im Dreieck, Viereck u. s. f. durch Addition der mittels des Transporteurs gemessenen einzelnen Winkel. In umständlicher Weise braucht die Gelegenheit, solche Lehrsätze zu finden, nicht herbeigeführt zu werden, aber wo die Schüler selbständig eine derartige Beobachtung machen, soll man diese ver-

folgen, und wo dieselbe in einfachster Weise angestellt werden kann, es nicht versäumen, um so dem spekulativen Interesse Nahrung zu verschaffen.

Die bei Längen-, Flächen- und Körperberechnungen aufeinanderfolgenden Operationen schliessen ebenfalls eine gewisse Regelmässigkeit ein. Es ist schon hervorgehoben, dass die Raumberechnung zuerst ein Auszählen der bezüglichen Masseinheiten sein soll (Messen); infolge der geometrischen Beziehungen der wesentlichen Elemente eines Raumgebildes werden bald gesetzmässige „Abkürzungen" bei diesem Zählen als möglich erkannt, kurz, das Zählen wird in ein Berechnen übergehen. Die systematische Geometrie stellt die Flächen- und Linienberechnungen in einem besondern Kapitel zur Lehre von der Gleichheit der Figuren zusammen; mit dem deduktiven geometrischen Denken haben dieselben aber nichts zu thun. Was eine wissenschaftliche Weise in algebraischen Zahlen ausführt, ist mit gemeinen ebenfalls möglich und später dann der Verallgemeinerung fähig. Deshalb weisen wir die Inhaltsberechnung der rechtwinkligen Flächen und Körper, ferner ihrer Teile (z. B. rechtwinkliges Dreieck, rechtwinklige dreiseitige Säule) und deren Kombinationen (z. B. gleichschenkliges Dreieck, gemeines Dreieck, Parallelogramm, Viereck, einseitig schiefe Säule) dem induktiven Kursus zu. Auch die Berechnung von Kreisumfang, Kreisinhalt und folglich des Cylinders kann in elementarer Weise hier schon auftreten.

Es entsteht noch die Frage, ob derartige Rechnungen nicht zum angewandten Rechnen, also in das Gebiet des Sachunterrichts gehören. Bei Raumberechnungen wird nur Gleichartiges durch Gleichartiges gemessen, d. h. eine Raumgrösse durch eine blosse Raumgrösse; in Verbindung mit Ungleichartigem kann eine Raumgrösse erst treten, wenn ein mathematischer Körper materiell erfüllt gedacht und dieser physische Körper nach seinem Gewichte, seinem Preise, seiner praktischen Verwertung näher bestimmt wird. Eine Aufgabe also, wie die folgende: „Ein Holzstoss ist 4 m lang, $1^1/_2$ m breit, 3 m hoch; man zahlt für das cbm 4 M. Wieviel kostet der

ganze Haufen?“ gehört in den Sachunterricht. Die geometrische Berechnung des Volumens wird mechanisch vorgenommen; die Preisberechnung erfordert vorweg jene selbständige Entscheidung des Schülers über den anzuwendenden rechnerischen Begriff, welche wir als das Kriterium der angewandten Aufgabe bezeichnet haben. Würde die Raumberechnung noch nicht mechanisch vor sich gehen können, so müsste eine Aufgabe, wie die obige, zurückgestellt werden. Im Sachunterricht hat eine geometrische Berechnung nur die Bedeutung, wie etwa die Auffindung des Gewichts eines Körpers durch die Wage; die geometrischen Berechnungen sind hier „ein notwendiges Übel“, ein Ersatz für ein fehlendes elementares Hilfsmittel, die Raumgrösse eines Körpers praktisch zu bestimmen. Das Gewicht desselben zeigt die Wage an, das Volumen nichtstarrer Körper ein Hohlgefäss, den Preis der Börsenbericht — die Raumgrösse? die geometrische Berechnung. Eine rein geometrische Aufgabe gehört auf die Anwendungsstufe einer geometrischen Unterrichtseinheit, auf welcher auch die Schüler bis zur mechanischen Anwendung der Regel geführt werden. Die zu berechnenden Grössen werden selbstverständlich dem Sachunterrichte bezw. der Umgebung des Schülers entnommen.

Kenntnis der Raumform und Berechnung der Raumgrösse werden im Sachunterricht verwertet; dass dies in ausgedehntestem Masse geschehen kann, dafür sorgt unser Lehrplan schon vom vierten Schuljahre ab. —

Der hier geschilderte induktive geometrische Unterricht ist eine Propädeutik für den spätern, den sogenannten wissenschaftlichen. Er schafft geometrische Vorstellungen, gliedert die Vorstellungsgruppen und macht sie beweglich. Alles, was unwesentlich ist für jenen deduktiven geometrischen Unterricht, erledigt er. Wem drei Jahre dazu zu wenig, nehme vier oder die ganze Schulzeit; den bezeichneten Stoff in dem angedeuteten Sinne erweitern, ist leicht, und die Anzahl der durch Decken, Messen, Konstruieren zu findenden Sätze lässt sich in beliebiger Weise vermehren. Jedenfalls hat eine derartige Bearbeitung der Raumvorstellungen für die Aus-

bildung geometrischer Erkenntnisse mehr Wert als ein deduktiver Unterrichtsgang, welcher mit unklarem und fehlerhaftem Vorstellungsmaterial arbeitet.

Die günstig organisierte Volksschule wird aber eine deduktive Behandlung geometrischer Stoffe nicht entbehren wollen; auch wir widmen ihr nach unserem Plane die letzten Schuljahre. Der Lehrgang ist hier der Hauptsache nach durch die Art der Ableitung der geometrischen Sätze bedingt, indem gewisse folgende gewisse vorangegangene voraussetzen. Die allgemeinsten Erkenntnisse sind die ersten, jede folgende wird durch eine Subsumtion erworben; sie ist eine Wiederholung des Allgemeinen mit einem Zusatze, der der Geltung dieser Allgemeinheit auch in dem vorliegenden besonderen Falle nicht entgegensteht. Welcher Lehrsatz als folgender aufzutreten habe, ist dadurch bestimmt, aber es sind die Konzessionen nicht berechtigt, welche unsere Lehrbücher der systematischen Einordnung der geometrischen Lehrsätze in die bekannten Kapitel „Linie und Winkel", „Dreieck", „Viereck", „Kreis" u. s. w. und der systematischen Anordnung innerhalb derselben machen.

Der Satz von der Winkelsumme im Dreieck ist ohne die Sätze von den Gegen- und Wechselwinkeln bei Parallelen nicht zu beweisen, aber liegen nun nicht die bezüglichen Sätze vom Viereck, Fünfeck u. s. w. psychologisch am nächsten? Die Vorstellung dieser Figuren ist ja vorhanden. Hätte man nicht früher schon jene Sätze von den Winkeln bei durchschnittenen Parallelen sofort anwenden können auf die Beziehungen der Innenwinkel, der Winkel an den Diagonalen des Parallelogramms und des Trapezes? Diese letztgenannten erfordern doch in der That eine einfachere Schlusskette als mancher komplizierte Beweis aus der Dreieckslehre! Der Satz von der Haupthöhe im gleichschenkligen Dreieck, welche zugleich Winkelhalbierende, Mittellinie und Mittelsenkrechte ist, findet seine Wiederholung in den Sätzen von der Sehne des Kreises; der Satz vom Aussenwinkel an der Spitze eines gleichschenkligen Dreiecks desgleichen bei der Aufdeckung des Verhältnisses zwischen Centri-

und Peripheriewinkel; warum damit warten, bis erst die Lehre vom Dreieck und Viereck vollständig erledigt ist? Wir verwerfen die systematische Anordnung auch des geometrischen Lehrstoffes, um eine Gestaltung des Unterrichts auf psychologischen Grundlagen zu ermöglichen. Die Schüler sind nicht der Wissenschaft wegen da, sondern Aufgabe der Schule ist es, diese für jene einzurichten.

Die Unterrichtseinheit der deduktiven Geometrie bildet der einzelne Satz. Ist derselbe auf induktivem Wege schon bekannt geworden, so ist die in diesem Falle klar ausgesprochene „Behauptung“ desselben das Ziel der Einheit. Die Voraussetzung ist das analytische Material der ersten Formalstufe. Ist der Satz noch unbekannt, so wird das Ziel von irgend einem praktischen Bedürfnis des Sachunterrichts oder einem theoretischen, des bisherigen geometrischen, abzuleiten sein. In beiden Fällen führen die erste bis dritte Formalstufe durch eine Reihe von Subsumtionen dem Ziele zu; dort gleicht die Arbeit mehr dem Suchen des Weges nach bekanntem Ziele, hier dem Leiten zu einer neuen Erkenntnis. Die vierte Formalstufe wendet den gefundenen Satz in Konstruktion, Rechnung und sonstiger Bezugnahme auf das praktische Leben an.

An die Abhandlung über den realistischen Unterricht schliessen wir einige Bemerkungen über das elementare Zeichnen.

Dieses gehört, wie das Zeichnen überhaupt, zu den Mitteln der Darstellung des Seeleninhaltes; es dient zur Mitteilung einer Sachvorstellung vermittelst der Formen und findet zu diesem Zwecke in fast allen Berufszweigen Anwendung, hier mehr, dort weniger. Auch der Lehrer kann in Ermangelung besserer Hilfsmittel die phantasiemässige Auffassung eines Objektes durch Zeichnen des Umrisses sehr erleichtern; in seiner Hand dient es indirekt dem erziehenden Unterrichte, indem es die Bearbeitung des Gedankenkreises unterstützt. Der Schüler ist wäh-

rend seiner Schulzeit auf die zeichnerische Mitteilung von Sachvorstellungen nicht angewiesen; wenn er im geometrischen Unterrichte zeichnet, so stellt er lediglich Formen ohne Beziehung zu einem Inhalte dar. Dennoch kann die Schule, da das praktische Leben jene Fähigkeit ziemlich allgemein verlangt, die Forderung, dazu den Grund zu legen, nicht gut von sich abweisen. Was dabei für die allgemeine Bildung gewonnen wird, ist nicht so wesentlich, um das Zeichnen zum Erziehungsmittel zu machen, immerhin sind aber seine erziehlichen Momente nicht zu unterschätzen. Welches sind diese? Das elementare Zeichnen besteht im Nachbilden von Formen, die entweder am Objekt oder vom Objekt losgelöst oder an einer reproduzierten Vorstellung wahrgenommen werden. Es wird dabei die Muskulatur des Armes und der Hand unter die Herrschaft des äusseren oder des innern Wahrnehmungsorganes, des leiblichen oder des geistigen Auges, gebracht. Das Nachbilden setzt ein genaues Wahrnehmen voraus, schärft demnach, indem es zum scharfen Sehen und Beobachten zwingt, den Gesichtssinn, und es übt die Seele in der Fähigkeit der unveränderten Reproduktion. Sinnlich Wahrnehmen (Vergleichen, Schätzen) und unverändert Reproduzieren — das sind die geistigen Thätigkeiten beim Zeichnen. Wird das Colorieren mit ihm verbunden, so bleiben diese Thätigkeiten dieselben; es wird nur ein zweites Merkmal, das der Farbe, dem ersten, der Form, beigesellt, wobei das gebildet wird, was man mit Farbensinn bezeichnet. Indem nur solche Formen (und Farbenzusammenstellungen) dargeboten werden, welche den Bedingungen des Ästhetischen genügen, dient das Zeichnen der Geschmacksbildung. Die mechanische Thätigkeit bildet den Geschmack freilich nicht, sondern das anschauende Versenken in die ästhetischen Momente. Darum ist es sehr wohl möglich, dass ein und dieselbe Person grosse Fertigkeit im elementaren Zeichnen und geringes Schönheitsgefühl oder ausgebildetes Schönheitsgefühl und mangelnde Fertigkeit haben kann.

Da das elementare Zeichnen das selbständige Erfinden von Formen und das auf der Theorie beruhende

perspektivische Zeichnen ausschliesst, nimmt es höhere Geistesthätigkeiten nicht in Anspruch, woraus sich erklärt, dass selbst schwachsinnige Kinder es darin sehr weit bringen können. Körperliche Thätigkeit tritt bei ihm in den Vordergrund, da es im wesentlichen darauf ankommt, eine gewisse allgemeine manuelle Fertigkeit anzueignen.

Bei der Bearbeitung der Raumvorstellungen und im Sachunterrichte werden die Elemente der Formen gewonnen und abgelöst und die Kinder alsdann im gesonderten Zeichenunterrichte im Nachbilden derselben und ihrer Kombinationen geübt und zwar in einer Reihe, die fortlaufend vom Leichten zum Schweren aufsteigt. Sobald gewisse Elemente und Kombinationen gebildet werden können, folgt die Übung im Zeichnen solcher Gegenstände, in deren Grundriss, Aufriss oder perspektivischer Ansicht jene auftreten, wobei der Anschluss an den Sachunterricht möglichst zu wahren ist. Dieses Zeichnen von Gegenständen ist zur Ausbildung der Fähigkeit, Seelengebilde zeichnerisch mitzuteilen, unbedingt geboten. Der Lehrer vergesse überdies nie, die der Anschauung zugänglichen Verzierungen der Bauwerke, an Gefässen, Gewandstücken, Schmuck- und andern Gegenständen der Heimat oder der Fremde vorzuführen und für den Unterricht auszunützen.

Lehrplan für den realistischen Unterricht.

3. Schuljahr.

A. Sachunterricht.

Der Hund (Hofhund).
Vom Hund: Der Hund an seiner Kette. Güll.
Die Katze.
Merk auf, mein Schätzchen, was ich weiss vom Schmunzelkätzchen. Güll.
Der Hahn (und die Hühner).
Von dem Hahn: Der Hahn in seiner Tennen. Güll.
Die Hähne: Seht ihr laufen den fremden Hahn. Hey.
Die Henne und ihre Küchlein: Gluck, gluck, gluck! Die Henne ruft. Dieffenbach.
Das Schaf.
Das Schäfchen auf der Weide. Halm.
* Das grasende Schäfchen: Auf dem grünen Rasen. Anschütz. *)
Das Veilchen.
Im Frühling: Vor kurzem, da war die Erde noch weiss. Reinick.
Der Kirschbaum in der Blütezeit.
Der Kirschbaum: Wie prangt der Kirschbaum hoch und schön. Krummacher.
Die Feldlerche.
Wandersmann und Lerche: Lerche, wie früh schon fliegest du. Hey.
Die Schwalbe.
Katze und Schwalbe: Kätzchen schlich auf einem Dach. Reinick.
Schwalbenlied: Aus fernem Land. Sturm.
Mutter Schwalbe: Die Schwalbe hat mit Müh' und Fleiss. Dieffenbach.
* Frühlingslied: Alle Vögel sind schon da. Hoffmann von Fallersleben.
Der Maikäfer.
Der Maikäfer: Was summt mir um die Ohren denn. Brunold (Meyer).
* Am ersten Mai: Da ist er. Karoline Rudolphi.

*) Die sangbaren Stoffe sind durch ein Sternchen bezeichnet.

Der Frosch (und seine Larven).
Der Frosch: Der Frosch sitzt in dem Rohre. Dieffenbach.
Die Grasmücke.
Knabe und Nest: Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann. Hey.
Vom listigen Grasmücklein ein lustiges Stücklein. Güll.
Die Tulpe.
Die Rosskastanie in der Blüte.
Die Rose.
Lob der Schönsten: O Rose, öffne deinen Kelch. Rückert.
* Frühlingsgruss: Leise zieht durch mein Gemüt. Heine.
Der Kohlweissling.
Der Kirschbaum mit Früchten.
Die Erdbeere.
Erdbeerlied: Ein Mägdlein an des Felsen Rand. Krummacher.
Die Erdbeere: Lieblich ist's im Walde hier. Chr. v. Schmid.
Der Mohn.
Der Mohn: Stolz prangt in bunten Farben.
Die Kreuzspinne.
Das Spinnlein: Nun seht mir doch das Spinnlein an. Hebel.
Der Regen.
Es regnet, Gott segnet. Enslin.
Der Regenwurm.
Die Kuh.
* Hirtenlied: Des Morgens in der Frühe. Hoffmann v. Fallersleben.
Die Kartoffel in der Blüte.
Die Hagebutte.
Die Raupe des Kohlweisslings.
Die Rosskastanie im Herbstkleide.
Die Kartoffelknolle.
Der Hase.
Der Hase: Seh' nur einer den Hasen an. Hey.
Häschen: Horch, Häschen, merkst Du was? Hey.
Das Häslein: Unterm Tannenbaum im Gras. Güll.
* Des Hasen Jammer: Gestern Abend ging ich aus. Nach einem schlesischen Volksliede.
Der Jäger.
Der Jäger: Im Wald, im grünen Walde. Reinick.
Storch und Schwalbe als Zugvögel.
Störche: Ihr lieben Störche, was habt ihr im Sinn. Hey.
Der Vöglein Abschied: Wer klappert am Dache. Löwenstein.
Kind und Zugvögel: Ihr Vöglein alle, wohin, wohin? Hey.

* Der Schwalben Wanderlied: Fort, fort, fort und fort. Hoffmann v. Fallersleben.

Der Papierdrache (Anfertigung desselben in der Schule).

Papierdrache und Vogel: Seht ihr den grossen Vogel da? Hey.

Der Sperling.

Vögel vor der Scheuer: Im Felde draussen, da giebt's nichts mehr. Hey.

Die Nebelkrähe.

Der Rabe: Was ist das für ein Bettelmann? Hey.

Die Hausmaus.

Vom Mäuschen: Die Köchin spricht zum Koch. Güll.

Gott sorgt: Es ist kein Mäuschen so jung und klein. Hey.

Die Rottanne.

* Der Tannenbaum: O Tannenbaum. Anschütz.

Das Eis.

Vom Büblein auf dem Eise: Gefroren hat es heuer. Güll.

Der erste Schneefall.

Winters Ankunft: Im weissen Pelz der Winter. Kletke.

Der erste Schnee: Ei, ei! Wer hätte das gedacht. Knauth.

* Winter: A, a, a, der Winter, der ist da.

Der Schnee (Bauen eines Schneemannes).

Der Schneemann: Seht den Schneemann, o grosse Not. Hey.

Das Schwein.

Der Häring.

Die Lampe und das Steinöl.

Der Ofen.

Die Kohlen.

Tauwetter.

Wie der arme Schneemann im Frühling klagt: Was helfen mir die Pelze? Löwenstein.

* Winters Abschied: Winter, ade! Scheiden thut weh. Hoffmann v. Fallersleben.

Der blühende Haselstrauch.

Das Schneeglöckchen.

Das Schneeglöckchen: Der Schnee, der gestern noch in Flöckchen. Rückert.

* An den Mai: Komm, lieber Mai, und mache. Overbeck.

B. Formunterricht.

Im Laufe dieses Jahres findet die Erweiterung des Zahlenkreises bis 1000 statt; sie wird im nächsten Schuljahr darüber hinaus fortgesetzt, bis das Rechnen mit benannten Zahlen eintreten kann.

4. Schuljahr.

A. Sachunterricht.

Sumpfdotterblume.
* Am Bache: Immer fliesse sanft und linde.
Die Bachweide.
Es stehen zwei Weiden. Hoffmann v. Fallersleben
Die Maiblume.
* Maiglöckchen und die Blümelein: Maiglöckchen läutet in dem Thal. Hoffmann v. Fallersleben.
Die Nachtigall.
* Der Nachtigall Antwort: Nachtigall, Nachtigall, wie sangst du so schön. Hoffmann v. Fallersleben.
Der Kuckuck.
Morgenlied im Frühling: Die Nacht ist nun vergangen. Arndt.
* Kuckuck! Kuckuck! ruft's aus dem Wald. Hoffmann v. Fallersleben.
Die Biene (Wabe und Honig).
Vom Immlein: In einem Garten wohn' ich. Güll.
* Summ, summ, summ! Bienchen, summ herum! Hoffmann v. Fallersleben.
* Schweizerlied: Uf'm Bergli bin i gesesse. Göthe.
Der Apfelbaum.
* Einkehr: Bei einem Wirte, wundermild. Uhland.
Die Stachelbeere.
Der Walnussbaum (Blüte).
Der Rübsen.
Die Erbse.
Der Hafer.
Der Roggen.
Die Kornblume.
Sommerlied: Dem Sommer, dem bin ich absonderlich gut. Reinick.
Die Wachtel.
* Wachtellied: Horch, wie schallt's dorten. Sauter.
Die Kuckuckslichtnelke.
Gamander-Ehrenpreis (Vergissmeinnicht).
* Vergissmeinnicht: Es blüht ein schönes Blümchen. Hoffmann v. Fallersleben.
Der Wiesenklee.
Das Heupferd.
Die Feldgrille.
Das Marienwürmchen.
Marienwürmchen, setze dich auf meine Hand. Aus „Des Knaben Wunderhorn“.
Der kleine Fuchs.

Der Schmetterling: O Schmetterling, sprich, was fliehest du mich? Hoffmann v. Fallersleben.
Die Eidechse.
Der Maulwurf.
Der Maulwurf ist nicht blind. Rückert.
Die Fledermaus.
Der Weinstock.
Die Buche.
Der Edelhirsch.
Die Hirsche im Wildgarten: Wie schön ist hier das Waldgehege. Reinick.
* Der weisse Hirsch: Es gingen drei Jäger. Uhland.
Der Fuchs.
Der Jäger und der Fuchs: Der Jäger pirscht mit seiner Büchs'. Güll.
* Wer ist in unser Hühnerhaus. Hoffmann v. Fallersleben.
Die Weinbergsschnecke.
Die Schnecke: Da ist nun der Mai. Reinick.
Das Eichhörnchen.
Eichhörnchen: Eichhörnchen auf dem Tannengipfel. Güll.
Eichhörnchen: Heissa, wer tanzt mit mir. Hoffmann v. Fallersleben.
Knabe und Eichhörnchen: Eichhörnchen auf dem Baum. Hey.
Die Amsel.
Der Flachs.
Der blühende Flachs: Auf! kommt in die Felder. Krummacher.
Der Fink.
Wie das Finklein das Bäuerlein im Scheuerlein besucht. Güll.
Das Rotkehlchen.
Die Kohlmeise.
Der Walnussbaum (Frucht).
Der Haselnussstrauch (Frucht). Siehe 3. Schuljahr.
Die Ameise.
Der Quarz (Wegkies, Streusand, Mörtel) und die Kiesgrube.
Der Ackerwagen.
Das Pferd.
* Das treue Ross: Ich hab' mein Ross verloren. Hoffmann v. Fallersleben.
Der Pflug.
Das Rebhuhn.
* Jägerlied: Im Wald und auf der Heide. Bornemann.
Der Hamster.
Der Stichling.
Der Weissfisch.
Das Fischlein: Fischlein, Fischlein, du armer Wicht. Hey.
Die Forelle.

Die Forelle: In der hellen Felsenwelle. W. Müller.
Die Gans.
Das Bett.
Der Sandmann: Zwei feine Stieflein hab' ich an. Kletke.
* Abendlied: Bald ist es wieder Nacht. Hey.
* Kanon: O wie wohl ist mir am Abend.
* Wiegenlied: Schlaf, Herzenssöhnchen. Hiemer.
Die Taube.
Die Schleiereule.
Der Wind.
Das entblätterte Bäumchen: Armes Bäumchen, dauerst mich. Hey.
Das junge Stürmchen: Herr Sturm hat gar ein lustig Kind. Dieffenbach.
Ein Wintertag.
Wintertag: Es knirscht der Schnee, der Wagen knarrt. Kletke.
Der Schlitten.
Schlittenfahrt: Die Schellen klingen hell und rein. Löwenstein.
Die Sahlweide.
* Bald ist der Frühling da: Tra, ri, ra. Hoffmann von Fallersleben.
Das Schulhaus. Uhr. (Zeiteinheiten.)
Die Kirche.
* Das Abendläuten: Aus dem Dörflein da drüben. Fink.
Der Gottesacker.
Die Trauerweide: Als der Herr am Kreuz gestorben. Wetzel.
Der Gottesacker: Auf dem Gottesacker in langen Reih'n. Gentzel.
* Der Gottesacker: Wie sie so sanft ruhn. Stockmann.
Das Wohnhaus. (Hausgeräte.)
Zimmerspruch: Das neue Haus ist aufgericht't. Uhland.
Die Familie; Glieder derselben, ihre Bedürfnisse und ihre Aufgaben.
Materialwarenladen.
Münzen (Gold, Silber, Nickel, Kupfer).
Gewichte (Eisen).
Hohlmasse (Zinn, Zink).
Bäcker- und Fleischwarenladen.
Schnittwarenladen (Längenmasse).
Wochenmarkt und Viktualienladen (Zähleinheiten).
Buchbinderladen (Zähleinheiten).
Die in Beziehung zur Familie stehenden Werkstätten.
Die Strassen und Plätze des Wohnortes.
Der dichte Kalkstein (Baustein, Pflasterstein).
Die politische Gemeinde und ihre Diener (Bürgermeister resp. Schulze, Gemeindediener).

B. Formunterricht.

Das Klassenzimmer.
Anzahl und Benennung der Wandflächen, Kanten (Winkel) und Eckpunkte (Ecken).
Gestalt und Grössenverhältnis dieser Stücke.
Lage und Richtung derselben zueinander.
Das Modell des Klassenzimmers.
Das Rechteck und seine Elemente.
Die grade Linie. Zeichnen derselben.
Das Längenmass. Messen, Schätzen von Strecken, danach Schätzen, Messen.
Der rechte Winkel. Stäbchenlegen. Zeichnen von rechten Winkeln.
Der Kreis. Stäbchenlegen und Zeichnen von spitzen, stumpfen und gestreckten Winkeln (turnerische Wendungen). Übungen im Winkelschätzen. Kreiszeichnung vermittelst Münzen, Schachteldeckeln, Federbüchsen u. s. w.
Praktische Übungen in der Verwendung der Gewichte und Hohlmasse.
Praktische Übungen im Bilden von Geldsummen.
Das Rechnen mit einfach benannten Zahlen, Reduzieren und Resolvieren.
Die vier Spezies mit mehrfach benannten Zahlen.
Sachgebiet für die angewandten Aufgaben, Materialwarenladen, Bäckerladen u. s. w.

Gedichte und Lieder für Spaziergänge und Ausflüge.

Auf die folgenden Schuljahre zu verteilen und an geeigneter Stelle zu verwerten.

* Lenzes Ankunft: Der Lenz ist angekommen. Vulpius.
* Lied der Freude im Freien: Hier sitz' ich auf Rasen. Nach Schmidt.
* Alles neu: Alles neu macht der Mai. v. Kamp.
* Der Morgen im Lenze: Wie reizend, wie wonnig. Becker.
Guten Morgen: Nun reibet euch die Äuglein wach. Löwenstein.
Auf der Wiese: Viel tausend Blumen stehen. Enslin.
* Frühlingsabend: Was kann schöner sein. Zarnack.
* Waldlied: Im Walde möcht ich leben. Hoffmann v. Fallersleben.
* Im Wald, im Wald. Wolff.
Waldkonzert: Konzert ist heute angesagt.
* Waldvögelein: Ich gehe durch einen grasgrünen Wald. Kletke.
* Der Spaziergang: Kommt, lasst uns gehn spazieren. Wilh. Müller.
* Ade, du lieber Tannenwald. Vogl.

* Leb' wohl, du schöner Wald: So scheiden wir mit Sang und Klang.
* Waldnacht: Frühmorgens, wenn die Hähne krähn. Dreves.
Die grüne Stadt: Ich weiss euch eine grüne Stadt. Ortlepp.
* Der Wandrer in der Sägemühle: Dort unten in der Mühle. Kerner.
* An die Abendsonne: Goldne Abendsonne. Barbara Urner.
* Die Sonne sank, der Abend naht. Hoffmann v. Fallersleben.
* Abendlied: Ich stand auf Berges Halde. Rückert.
* Abendlied: Abend wird es wieder. Hoffmann v. Fallersleben.
* Sommerabendlied: Willkommen, o seliger Abend. v. Ludwig.
* Bei Sonnenuntergang: Fahr wohl, o goldne Sonne. Rückert.
* Am Abend: Schon die Abendglocken klangen. Braun v. Braunthal.
* An den Mond: Guter Mond, du gehst so stille. Enslin.
Zur Erntezeit: Hinaus, hinaus ins Feld. v. Kamp.
Erntelied: Sensen schallen, Ähren fallen. Hölty.
* Das Ährenfeld: Ein Leben war's im Ährenfeld. Hoffmann v. Fallersleben.
* Herbstlied: Die letzten Blätter sind gefallen. Rosalie Koch.
Herbstlied: Näher rückt die trübe Zeit. Arnold.
Der Reif: Seht mir die lieben Bäume an. Claudius.
Winterlied: Wie ruhest du so stille. Krummmacher.
* Marschlied: Zu Fuss bin ich gar wohl bestellt.
* Der Mai ist gekommen. Geibel.
* Morgen marschieren wir, ade! Hoffmann v. Fallersleben.
* Wanderruf: Wohlauf! es ruft der Sonnenschein. Tieck.
* Es, es, es und es, es ist ein hartes Muss.
* Wanderlied: Die Sonn' erwacht. Wolff.
* Der Wanderer: Ein Sträusschen am Hute. Volkslied.
Morgenwanderung: Wer recht in Freuden wandern will. Geibel.
* Der frohe Wandersmann: Wem Gott will rechte Gunst erweisen. Eichendorff.
* Turnfahrt: Turner ziehn froh dahin. Massmann.
* Das Schifflein: Ein Schifflein ziehet leise. Uhland.

Besondere Beobachtungen bei Ausflügen.

Veränderung der Temperatur der Luft, des Wassers und des Erdbodens. Verdunstung. Wolkenbildung. Atmosphärische Niederschläge und ihre Wirkungen. Regenbogen. Wind. Windrichtung. Luftdruck. Elektrische Erscheinungen. — Horizont. Himmelsgegenden. Aufgang und Untergang der Sonne, des Mondes, der Sterne. Scheinbare Bewegung der Himmelskörper. Tag und Nacht. Jahreszeiten. Mondphasen. Finsternisse. Sterne und Sternbilder. Sternschnuppen.

5. Schuljahr.

A. Sachunterricht.

1. Lebensgemeinschaften der Heimat.

a. *Der Bach.*

Ziele der Beobachtungen und Belehrungen:

Einfluss der Wärme auf das Pflanzenwachstum (Safttrieb, Aufbrechen der Knospen, aufsteigender Saftstrom) und das Erwachen der Tierwelt im Frühjahr. — Rindenpfeife, Pfeife aus Schilfrohr, Schalmei: Tönende Luftsäulen. Kapillarität des Bodens und des Pflanzenkörpers: Kapillarität. Beschaffenheit von Stengel und Blätter der Wasserpflanzen (Algen, Hahnenfuss, Schilfpflanzen).

Klettern und Winden der Pflanzen am Bache.

Windblüten (Erlen, Weiden, Rohrkolben).

Ausbreitung der Samen durch den Wind (geflügelte Früchtchen der Rüster, Wollhaar der Weidensamen).

Ausbreitung der Samen durch das Wasser, durch Tiere u. s. w. — Treibholz, Flösse, Kähne, Mühlen: Bewegende Kraft des Wassers.

Bewegungsorgane der Wassertiere (Schwimmvögel, Frösche und ihre Larven, Fische, Wasserkäfer und ihre Larven, Krebse, Flussmuschel). — Schweben und Schwimmen der Körper im Wasser. (Sachgebiet für das Rechnen).

Innerer Bau des Fisches, des Frosches, eines Wasserkäfers.

Atmung der Wassertiere. — Sauerstoff, Stickstoff, Kohlensäure.

Abhängigkeit der Wassertiere von den Wasserpflanzen.

Abhängigkeit der Wassertiere voneinander. Schutzfärbung der Wassertiere.

Winterruhe der Pflanzen am und im Wasser und der Wassertiere.

Temperaturveränderung des Wassers. Verbreitung der Wärme durch Circulation.

Veränderung des Aggregatzustandes. Verdunsten, Gefrieren. Kreislauf des Wassers.

Wasseroberfläche, Wellen.

Wasserspiegel, Zurückwerfung des Lichtes.

Brechung des Lichtes im Wasser.

Ufererde, Sand, Schlamm, Thon. Zerstörende und aufbauende Thätigkeit des fliessenden Wassers.

Hartes und weiches Wasser.

Wesentliche und unwesentliche Glieder dieser Lebensgemeinschaft.

b. *Der Anger.*

Ziele der Beobachtungen und Belehrungen:

Rasenerde, Sand, Lehm. Ziegelei. — Chemische Wirkung der Wärme.

Der dichte Kalkstein (Baustein, Pflasterstein). Kalkbrennerei. — Chemische Wirkung der Wärme.

Im Anschluss daran: Der Bauplatz, Löschen des Kalkes, Bereitung des Mörtels. — Rolle, Flaschenzug, Rad an der Welle, Lot, Setz- und Wasserwage.

Geselligkeit der Rasenpflanzen.

Blatt- und Blütenquirle. — Pflanze und Licht.

Bestäubung der Pflanzen durch Insekten.

Betäubende Säfte der Nachtschattengewächse (Gift, Arzenei).

Milchsäfte des Schöllkrautes, der Wolfsmilchgewächse und der Korbblütler.

Ätherische Öle der Lippenblütler. — Verdunstung derselben.

Schutzvorrichtungen der Pflanzen (Stacheln, Dornen, Brennhaare).

Verbreitung der Samen (Federkrone) und der Sporen (Pilze, Moose).

Bewegungsorgane der Insekten (Ameisen, Schmetterlinge, Käfer, Gradflügler und Zweiflügler).

Sinnesorgane der Insekten.

Schutzfärbung der Schmetterlinge (Sitzen der Tag- und Nachtschmetterlinge).

Das Leben der Ameise.

Bedeutung der Lebewesen füreinander (Honig und Insekten; Pflanze und Raupe; Tierleiche und Schmeissfliege, Totengräber; Schlupfwespe und Raupe).

Wesentliche und unwesentliche Glieder dieser Lebensgemeinschaft.

2. Lebensgemeinschaften der Fremde.

a. *Übergang zu denselben.*

Die Bodengestalt der Heimat.

Die Bewässerung.

Klimatische Verhältnisse.

Erzeugnisse, Verkehrswege, Transportmittel.

(Sachgebiet für das Rechnen.)

Plastische Darstellung.

Kartographische Darstellung.

Erweiterung der plastischen und kartographischen Darstellung der Heimat bis zu den Grenzen des politischen Kreises.

Nahrungsquellen, Handel und Verkehr.

(Sachgebiet für das Rechnen.)

Glieder, Bevölkerung (Sachgebiet für das Rechnen[1]) und Verfassung.
Liebe zur Heimat.

Siehe ethische Reihe.

b. *Deutschland.*

Der heimatliche Anschauungskreis ein Teil des engern und weitern Vaterlandes.
Plastische Darstellung Deutschlands.
Horizontale, vertikale, hydrographische und klimatische Verhältnisse im allgemeinen.
Das Rheinthal von Bingen bis Bonn (Moselthal, Ahrthal, Mainthal).
Mein Herz ist am Rheine, im heimischen Land. Wolfgang Müller.
Zur Belebung:
Die Loreley: Ich weiss nicht, was soll es bedeuten. Heine.
An den Rhein, an den Rhein, zieh' nicht an den Rhein. Simrock.
Der deutsche Rhein: Sie sollen ihn nicht haben. Becker.
Der Taunus. — Salze.[2])
Nassau: Was gleicht dem Land, das mild und schön. Fliedner.
Der Westerwald. (Hunsrück, Eifel, Hohe Venn, Spessart). — Vulkanische Gesteine. Schwefel.
Der Westerwald: Es liegt ein Wald im Westen. Hangard.
Der Laacher See: Schau dort in's Thal! Wir sind am Laacher See! Wolfg. Müller.
Der Schwarzwald (oberrheinische Tiefebene, Vogesen).
Der Schwarzwald: Wie fröhlich hier im reichen Thal. Schenkendorff.
Der Wanderer in der Sägemühle: Dort unten in der Mühle. Kerner.
Schwaben und Franken. — Thonschiefer. Kalkstein. Gips.
Unterländers Heimweh: Drunten im Unterland. Weigle.
Burg Hohenstaufen: O denk an jenen Berg. Uhland.
Schwäbisch-bairische Hochebene.
Das Riesengebirge (Sudeten, Tarnowitzer Höhen.) — Zink. Steinkohlen. Graphit.
Der Veilchenstein: Ich denke des alten Riesen. Gaudy.
Aus dem schlesischen Gebirge: Nun werden grün die Brombeerhecken. Freiligrath.

1) Die Sachgebiete für das Rechnen werden von jetzt an nicht mehr besonders bezeichnet, da jedes Land, jede Gegend ein solches ist und es nicht schwer fallen kann, in den Lebensgemeinschaften der Heimat diejenigen methodischen Einheiten aufzufinden, welche eine rechnerische Bearbeitung zulassen.

2) Die mineralogischen Objekte sind Ausgangspunkte für physikalische und chemische Versuchsreihen.

Das Land der mittleren Oder.
Das Erzgebirge (Elbsandsteingebirge). — Silber. Nickel. Eisenkies.
Dresden: Folge mir jetzt in mein Thal. Körner.
Das Land der mittleren Elbe. — Porzellanerde. Steinsalz. Braunkohlen.
Der Besuch auf dem Pachthofe. Jacobs.
Das Bauernlied: Im Anfang war's auf Erden. Claudius.
Lied der Landleute zur Saatzeit: Wir pflügen und wir streuen. Claudius.
Thüringen. — Marmor.
An der Saale hellem Strande. Kugler.
Der Harz. — Bleiglanz. Kupferkies. Kupfervitriol. Grauwacke. Porphyr.
Der Brocken: Die Ilse rauschte stolz. Zeise.
Das Wesergebiet bis zur westfälischen Pforte.
Westfalen. — Eisenerze.
Wie heisst das Land, das schon in grauen Zeiten.
Das Gebiet des unteren Rheines.
Köln: Uralte Stadt! der Dichter jauchzt dir zu! Wolfg. Müller.
Das Marschland an der Nordsee.
Das Moor- und Geestland. — Torf.
Die Lüneburger Heide (Geest, Moor).
Wie purpurschimmernd blühet das junge Haidekraut. Hoffmann v. Fallersleben.
Es ist so still, die Heide liegt. Storm.
Der baltische Landrücken.
Es ist so still um mich, nur leise zittern. Büchmann.
Die Nordseeküste, die Ostseeküste. — Bernstein. Kreide.
Strandbild: Das Fischerdorf ist leer. Gottschall.
Hamburgs Hafen: Drunten liegt zu deinen Füssen. Zeise.
Der Klabautermann: Flink auf! die lustigen Segel gespannt! Kopisch.
Turmwächterlied: Am gewaltigen Meer. Fouqué.
Wenn der Seehund schläft am weichen Strande. W. Müller.
Politische Übersicht.

B. Formunterricht.

1. Der Würfel (Objekt des heimatlichen Anschauungskreises).

Betrachtung des mathematischen Körpers.
Das Quadrat.
Inhaltsberechnung des Quadrates. Das Flächenmass (qm und niedere Masseinheiten). Reduzieren, Resolvieren.
Netz des Würfels und Anfertigung des Modelles vonseiten der Schüler.
Inhaltsberechnung des Würfels. Das Körpermass (cbm und niedere Masseinheiten). Reduzieren, Resolvieren.

Aufsuchen der gewonnenen Raumvorstellungen im heimatlichen Anschauungskreise und Berechnen von Oberfläche und Inhalt des Körpers, von dem die Betrachtung ausgegangen ist, sowie anderer Körper von gleicher Gestalt.

2. Die quadratische Säule (Objekt des heimatlichen Anschauungskreises),[1])
Betrachtung des mathematischen Körpers.
Das Rechteck.
Inhaltsberechnung des Rechtecks.
Netz der quadratischen Säule und Anfertigung des Modelles vonseiten der Schüler.
Inhaltsberechnung der quadratischen Säule.
Schluss wie beim Würfel.
3. Die rechteckige Säule.
(Gang wie bei der quadratischen Säule.)

4. Der Cylinder (Objekt des heimatlichen Anschauungskreises).
Betrachtung des mathematischen Körpers.
Kreis, Halb-, Viertel-, Achtelkreis.
Gradmessung des Kreisbogens und Centriwinkels.
Berechnung von Kreisumfang (und Kreisfläche).
Mantel des Cylinders.
Netz des Cylinders und Anfertigung des Modells vonseiten der Schüler.
(Inhaltsberechnung des Cylinders.)
Schluss wie beim Würfel.
Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen wird im fünften Schuljahre im Anschluss an die Sachgebiete der realistischen Reihe fortgesetzt, indem zugleich die Körper- und Flächenmasse und die noch fehlenden Längeneinheiten gewonnen werden. Sodann findet die Einführung in das dezimale und in das Bruchrechnen statt. Die Sachgebiete für das angewandte Rechnen giebt der Sachunterricht.

6. Schuljahr.

A. Sachunterricht.

1. Lebensgemeinschaften der Heimat.

a. *Die Wiese.*

Ziele der Beobachtungen und Belehrungen:
Moorboden, Torf.
Winterruhe der Gräser. Einjährige, zweijährige und ausdauernde Pflanzen.
Geselligkeit der Pflanzen (Gras- und Moosrasen).

1) Im 5. und 6. Schuljahr werden nur gerade Körper betrachtet.

Abänderung der Blattform nach oben hin (Wucherblume).
Blattspiralen (Gamander-Ehrenpreis, Lauch, Schwertlilie, Wicke, Blatterbse, Gräser).
Fortsetzung der Blattspirale in der Blüte (Wollgras, Hahnenfuss).
Blattspirale beim gestauchten Stengel (Blüte: Weide, Gänseblümchen, Glockenblume; Blattrosette: Löwenzahn, Wiesenschaumkraut). — Licht und Blattwuchs.
Blattformationen (Lauch, Herbstzeitlose; Distel, Wucherblume; Hahnenfuss).
Öffnen und Schliessen der Blumen.
Verbreitung der Samen (Federkrone). — Schweben und Fliegen in der Luft.
Scharfe Pflanzensäfte der Hahnenfussartigen.
Ätherische Öle der Schirmpflanzen. — Verdunsten derselben.
Ausbildung des Grassamens. — Umänderung des Pflanzensaftes. Nährstoffe des Samens.
Das natürliche Welken der Blätter.
Die Heuernte. — Bedeutung des künstlichen Trocknens.
Einfluss des Bodens auf die Pflanzendecke (Moose, Torfmoose, saure Gräser, gute Wiesengräser).
Verbesserung des Wiesenbodens (Kalk, Sand).
Metamorphose der Grashüpfer.
Freiluftatmer.
Stimmwerkzeuge der Gradflügler.
Bewegungsorgane der Insekten. — Schweben und Fliegen in der Luft.
Äusserer Bau der Sumpfvögel.
Innerer Bau eines Maulwurfs.
Schutzfärbung der Wiesentiere.
Bedeutung der Glieder dieser Lebensgemeinschaft füreinander.
Wesentliche und unwesentliche Glieder.

b. *Der Wald.*

Ziele der Beobachtungen und Belehrungen:

Schutz der Winterknospen.
Aufbrechen derselben im Frühjahr (Blattfaltungen, Blattwachstum, Stengelwachstum, Stauchling, Schössling).
Wachsen der Farnkräuter.
Abänderung der Blattform nach oben (Himbeere, Bittersüss).
Blattspiralen (Rose, Himbeere).
Licht und Pflanzenwuchs (Licht und Schatten, Waldstellen mit und ohne Unterholz, Pflanzendecken im Frühjahr und im Sommer).
Bedeutung des Blattes im Leben der Pflanzen (Waldluft).
Bedeutung der Entfärbung der Blätter im Herbste (Nährstoffe).

Entwickelung der Winterknospen.
Pflanzenindividuum.
Schmarotzerpflanzen (Pilze, Flechten).
Scharfe und betäubende Säfte der Pilze.
Essbare Pilze.
Singvögel, Raubvögel, Klettervögel.
Innerer Bau eines Raubvogels.
Bewegungsorgane der Fledermaus, der Luftvögel und der Insekten. — Das künstliche Fliegen.
Bewegungsorgane der Reptile. Innerer Bau.
Bewegungsorgane der Schnecken. Innerer Bau.
Der Ameisenstaat.
Schutzfärbung der Waldtiere.
Bedeutung der Waldpflanzen für die Atmung der Waldtiere.
Bedeutung der Atmung der Waldtiere für die Waldpflanzen.
Atmung und Atmungsprodukte.
Bedeutung der Waldpflanzen für die Insektenwelt. (Eiche und Gallwespe; Rose und Rosengallwespe; morscher Baum und seine Bewohner; Blatt und Raupe).
Bedeutung der Waldbäume und Waldsträucher für die Waldvögel und die Waldsäugetiere.
Bedeutung des Waldes für die Bewässerung des Landes.
Temperatur der Waldluft und des Waldbodens.
Licht und Schatten, Wärmeaufnahme und Wärmeabgabe.
Bedeutung der bewegenden Kraft der Luft für den Wald.
Akustische Erscheinungen.
Das Fällen der Bäume. Meiler. Sägemühle. Zimmerplatz. Verkohlung. Hebebaum. Schiefe Ebene. Kohäsion. Keil. Schraube.
Wesentliche und unwesentliche Glieder dieser Lebensgemeinschaft.

2. Lebensgemeinschaften der Fremde.

Europa.

Plastische Darstellung Europas, ausgehend von Deutschland, das verkleinert dargestellt wird. Kartenbild.

Holland und Belgien.

Amsterdam: Amsterdam! noch einmal stehen. Luise v. Ploennies.

Die Fischerknaben zu Scheveningen: Die Fischerknaben springen. Luise v. Ploennies.

Frankreich.

Château Thierry: Schön ist das Land, wo sie die Weine pressen. W. Petsch.

Schweiz. Österreich-Ungarn.

Die Alpen. — Granit. Gneiss. Glimmmerschiefer. Quarz. Feldspat.

Alpenwanderer: Des Wandrers Tritte wanken. Nr. 1, 4, 6—10. Matthisson.

Berglied: Am Abgrund leitet der schwindlichte Steg. Schiller.

Der Rhonegletscher: Ich hatte längst dich liebgewonnen. Ebert.

Hinauf, hinauf! In Sprung und Lauf! Collin.

Abschied von der Alm: Ihr Matten, lebt wohl. Schiller.

Zur Belebung:

* Der Schweizerbu: Bin i net a lust'ger Schweizerbu.

* Die Frühlingszeit: Wenn der Schnee von der Alma weggageht.

Die böhmisch-mährischen Terassen. — Granaten.

Die ungarische Tiefebene. — Kalisalpeter.

Bauern am Tissastrande: Warme, lebendige Lüfte wallen. Lenau.

Russland. — Gold. Platina.

Zu öd' und traurig selbst den Heidewinden. Lenau.

Skandinavien und Dänemark.

Wir sind Skandinaven: Drei Völker sind wir. Andersen.

Jütlands westliche Küste: Man sieht nicht einen Strauch. Andersen.

Ostsee.

England. — Zinn.

Die Themse bei London: Nicht sehnt' ich mich zurück. Creizenach.

* Das Hochland: Mein Herz ist im Hochland. Freiligrath (Burns).

Nordsee. Kanal.

Pyrenäen-Halbinsel. — Quecksilber.

Der Zigeunerbube im Norden: Fern im Süd' das schöne Spanien. Geibel.

Italien.

* Kennst du das Land, wo die Citronen blühn. Göthe.

Neapel: Fremdling, komm in das grosse Neapel. Platen.

Balkan-Halbinsel.

Hymettus: Leisen Schritts durchwallt der Mittag. Geibel.

Mittelländisches Meer. Schwarzes Meer.

Bedeutung der einzelnen Gebiete a. füreinander, b. für Deutschland.

B. Formunterricht.

1. Die dreiseitigen Pyramiden (Objekte des heimatlichen Anschauungskreises):

Betrachtung des mathematischen Körpers.

Gleichseitiges Dreieck. Inhaltsberechnung.

Gleichschenkliges Dreieck. Inhaltsberechnung.

Gemeines Dreieck. Inhaltsberechnung.
Netze und Modelle.

2. Die vierseitige Pyramide (Objekt des heimatlichen Anschauungskreises).
Betrachtung des mathematischen Körpers.
Netz und Modell.

3. Die sechsseitige Pyramide (Objekt des heimatlichen Anschaungskreises).
Betrachtung des mathematischen Körpers.
Das regelmässige Sechseck. Inhaltsberechnung.
Netz und Modell.

4. Der Kegel (Objekt des heimatlichen Anschauungskreises).
Betrachtung des mathematischen Körpers.
Kegelmantel (Inhaltsberechnung).
Kegeloberfläche (Inhaltsberechnung).
Kegelschnitte.
Netz und Modell.

5. Die Kugel (Objekt des heimatlichen Anschauungskreises).
Betrachtung des mathematischen Körpers.
Kugeloberfläche.
Kugelschnitte.

Zusammenfassung der geometrischen Ergebnisse des 5. und 6. Schuljahres. Systematische und genetische Reihen.

Abschluss des Bruchrechnens und damit des abstrakten Rechenunterrichts überhaupt. Sachgebiete für das angewandte Rechnen giebt der Sachunterricht.

7. Schuljahr.

A. Sachunterricht.

1. Lebensgemeinschaft der Heimat.

Acker und Mensch (Feld und Garten.)

Ziele der Beobachtungen und Belehrungen:

Kulturpflanzen, Unkraut.
Blumen, Fruchtsträucher, Obstbäume.
Bearbeitung des Bodens. Beschatten, Begiessen.
Grundstoffe des Bodens. Düngung.
Urbarmachung des Bodens. Drainage, Verwitterung.
Bodenarten. Schlämmen des Bodens.
Grundstoffe der Pflanzen. Atmung, Ernährung.
Kulturgewächse und ihre wilden Verwandten. Veränderung dieser durch die Kultur (Varietäten, gefüllte Blumen).
Veredeln der Bäume und Sträucher.
Bestellen des Ackers, Säen.
Acker- und Gartengeräte (Stellmacher, Schmied).
Hausgeräte (Tischler, Schlosser).

Kohäsion. Adhäsion. Osmose. Kommunizierende Röhren.
Blasebalg. Pumpen. Barometer.
Meteorologie und Ackerbau.
Keimen und Knospen.
Bestäuben, Ausbildung des Fruchtknotens.
Die Fruchtbildung (morphologisch) und ihre Bedeutung im Leben der Pflanze (physiologisch).
Absenken von Sprösslingen, Zwiebeln.
Die Feldgewächse als Nahrungsmittel a. der Tiere, b. der Menschen.
Getreidemarkt, Mühlen, Bäckerei.
Gemüse, Fruchtsträucher und Obstbäume als Nahrungspflanzen.
Gewürzkräuter.
Konservieren der Früchte. Schimmelbildung, Gärung, Fäulnis.
Gährung des Wein- und Obstmostes. Hefe.
Bier- und Alkoholbereitung.
Brotbacken.
Zuckerfabrikation.
Gespinstpflanzen.
Sonstige Verwendung der Kulturpflanzen.
Pflanzenwunden, Pflanzenkrankheiten. Mutterkorn, Brandpilz, Kartoffelpilz, Meltau.
Absterben der Pflanzen. Einjährige, zweijährige und ausdauernde Pflanzen.
Bedeutung der Tierwelt im Garten und auf dem Felde.
Nützliche und schädliche Tiere. Jagd.
Haustiere und ihre Verwandten (Rassen).
Pflege der Haustiere.
Ernährung derselben. Pflanzen- und Fleischfresser.
Krankheiten derselben.
Tierische Nahrungsmittel des Menschen. Fleischschau. — Mikroskop.
Sonstige Ausnutzung der Haustiere.
Der Mensch.
Knochensystem.
Muskelsystem und seine Pflege.
Nervensystem und seine Pflege.
Verdauungssystem und seine Pflege.
Gefässsystem und Abscheidungsorgane.
Atmungssystem und seine Pflege.
Sinnesorgane und ihre Pflege.
Leib und Seele.

2. Lebensgemeinschaften der Fremde.

Die aussereuropäischen Erdteile.

Übersicht über die Erdoberfläche am Globus.
Der Atlantische Ocean.

Die Toten im Meer: Tief unter grüner Meereswell'.
Freiligrath.
Island. — Doppelspat.
Island: Kalt und rauh, 'ne stein'ge Klippe. Gaudy.
Das Nördliche Eismeer.
Eismeer und Südsee: Im höchsten Nordmeer liegt ein Schiff. Str. 1—3. Lingg.
Nordamerika.
Plastische Darstellung. Kartenbild.
Kanada.
Die Ackerbau und Viehzucht treibenden Gebiete.
Die Auswanderer: Ich kann den Blick nicht von euch wenden. Freiligrath.
Der Tod des Führers: Von den Segeln tropft der Nebel.
Freiligrath.
Die Plantagengebiete.
Das Negerweib: Wo am grossen Strom die Sicheln.
Geibel.
Die mittleren atlantischen Staaten.
Die Indianergebiete.
Die drei Indianer: Mächtig zürnt der Himmel im Gewitter. Lenau.
Söhne des Urwalds lagern bei nächtlicher Heeresflamme.
Schults.
Nadowessiers Totenlied: Seht, da sitzt er auf der Matte.
Schiller.
Kalifornien.
Mexiko.
Politischer Überblick.
Bedeutung der Gebiete a. füreinander, b. für Europa.
Mittelamerika und Westindien.
Briefe aus Jamaika an ein Kind in Europa. L. v. Schlözer.
Südamerika.
Plastische Darstellung. Kartenbild.
Die Anden und die Westküste. Natronsalpeter.
Wo Chimborazo's Riesenhaupt. Ortlepp.
Die nördlichen Gebiete.
Scipio: Massa, du bist sehr reich. Freiligrath.
Die Llanos.
Der Guaraune: Seid gegrüsst mir, heil'ge Palmen.
Die Selvas.
Der Papagei: Urwildnis! Der Schlingpflanzen Last.
Gruppe.
Das brasilianische Bergland.
Das Gebiet des Rio de la Plata.
Das Südliche Eismeer.
Politischer Überblick.
Bedeutung der Gebiete: a. füreinander, b. für Europa.
Afrika.
Plastische Darstellung. Kartenbild.

Die Nordküste.
Der Maure von Tetuan: Auf dem weichen Purpurdivan. Kinkel.
Aus Algier: Algier war über. Prutz.
Die Sahara.
Gesicht des Reisenden: Mitten in der Wüste war es. Freiligrath.
Das Gebiet des Niger.
Der Mohrenfürst: Sein Heer durchwogte das Palmenthal. Freiligrath.
Der Sklav: O wär' ich frei und reich. Geibel.
Das Gebiet des Kongo.
Am Kongo: Sultanen, zaudert nicht. Freiligrath.
Das Kapland. — Diamant.
Löwenritt: Wüstenkönig ist der Löwe. Freiligrath.
Die Ostküste.
Der Boabbaum: Kennst du des Südens heil'gen Baum? Schloenbach.
Das Gebiet des Nil.
Der Wecker in der Wüste: Am Nilstrom in der Wüstenei. Freiligrath.
Der Divan der Ereignisse: O Männer meines Stammes! Freiligrath.
Politischer Überblick.
Bedeutung der Gebiete: a. füreinander, b. für Europa.

Asien.

Plastische Darstellung. Kartenbild.
Vorderasien, Armenien, Syrien, Kaukasien.
Der Schwertfeger von Damaskus: Ein hoher Gast trat heut. Freiligrath.
Tiflis: Schön bist du, fruchtreiche Kyrosstadt. Bodenstedt.
Mesopotamien.
Arabien.
Der Beduine: Ich leb' im heissen Sonnenbrand. Zedlitz.
Wär' ich im Bann von Mekkas Thoren. Freiligrath.
Allahs Wort: Gieb deine Stute mir. Seidl.
Iran.
Turan.
Sibirien.
Jakuzk: Ein Reich des Winters starrt das öde Land. Chamisso.
Hochasien.
China und Japan.
Hinterindien und die indischen Inseln.
Eine Scene auf Java: Da, wo der Jakkatarg die heisse Welle. Dräxler-Manfred.
Vorderindien.
In der Menschheit Mutterland. Siebel.

Der Kampf der Riesenschlange mit dem Tiger Rückert.
Unter den Palmen: Mähnen flattern durch die Büsche. Freiligrath.
Der Indische Ocean.
Politischer Überblick.
Bedeutung der einzelnen Gebiete: a. füreinander, b. für Europa.
Australien.
Plastische Darstellung. Kartenbild.
Neuholland.
Die Inselwelt.
Die Südsee-Inseln: Ha, wär' ein Schiffer ich. Freiligrath.
Der Grosse Ocean.
Eismeer und Südsee Str. 4—6. Lingg.
Bedeutung der Gebiete für Europa.

Welthandel, Transportmittel, Transportwege, Verkehrsmittel. — Dampfkraft, Elektrizität, Kompass, Fernrohr.

B. Formunterricht.

Deduktiver Gang des geometrischen Unterrichts (Planimetrie, Stereometrie).
Das Rechnen fällt in den Sachunterricht.

8. Schuljahr.

A. Sachunterricht.

1. Die Erde als Lebensgemeinschaft.

I. Die Glieder derselben:
a. das Anorganische.
α. die Erdrinde.
Bestandteile: Sand, Kalk, Lehm, Feldspat, Granit, Humus, Steinsalz, Kohlen, Erze, Wasser u. s. w.
Bodenarten: Wald-, Wiesen-, Acker-, Torfboden, Heide, Marschland, Strand, Fels u. s. w.
Bodenformen: Ebene, Terrassen, Gruppengebirge, Kammgebirge (Flussbett, See- nnd Meeresboden).
Verteilung von Wasser und Land: Gestalt der Erdteile und Oceane, Lage zueinander (Land- und Wasserhalbkugel); Flüsse, Seeen, Meerbusen u. s. w. Küstenentwickelung.

b. das Erdinnere.
Vulkanische Feuerherde, feuerflüssiges Erdinnere.

c. die Atmosphäre.
Höhe derselben, abnehmende Dichtigkeit nach oben, Wolken und Feuchtigkeitsgehalt, Luftelektrizität. Nordlicht.

b. das Organische.

a. Pflanzen.
Natürliche Gruppen (Wasser-, Strand-, Gebirgspflanzen; Wüsten- und Urwaldvegetation; Tropengewächse u. s. w.); Vegetationsstufen.

b. Tiere.
Natürliche Gruppen.

c. Menschen.
Rassen und ihre geographische Verbreitung.

II. Wechselwirkung zwischen dem Anorganischen:

a. Einwirkung auf den Boden.

a. durch den Boden selbst.
Heben und Senken der Erdoberfläche, Gleichgewicht der Gebirgsmassen, Störung der Gleichgewichtslage (Bergstürze).

b. durch die Luft.
Dünen (am Meeresstrand, in der Wüste), Verwitterung durch Oxydation.

c. durch das Wasser.
Zerfrieren, Gerölle, Gletscher (erratische Blöcke), Deltabildungen, Anschwemmungen, Auslaugen des Bodens (Salzquellen, Mineralwasser, Bildung des Lehms, Kalkhöhlen, Salzgehalt des Meerwassers).

d. durch die Wärme.
Vulkane, vulkanische Inseln, Zerklüften durch Trocknis, verschiedene Erwärmung einzelner Bodenarten und entsprechende Wärmestrahlung.

b. Einwirkung auf das Wasser.

a. durch das Wasser selbst.
Gestalt der Wasseroberfläche, Zusammenhang der Teilchen, Dichte des Meerwassers nach unten.

b. durch die Luft.
Wasserwellen, Abweichung des fallenden Regens u. s. w. von der senkrechten Richtung.

c. durch den Boden.
Fluss- und Seegestaltungen, Fliessrichtung und Geschwindigkeit, stagnierende Gewässer, unterirdische Wasseradern und Flussläufe (gewöhn-

liche und artesische Brunnen, Solquellen), Kommunizieren des Grundwassers mit den Senkgruben.

d. durch die Wärme.

Verdunstung, Temperatur des Meerwassers und des unterirdischen Wassers (Geysir, Termen); Erwärmung und Abkühlung grösserer Wassermassen (Land- und Seewind, Jahreszeitenwind), Meereströmungen.

c. Einwirkung auf die Luft.

a. durch die Luft selbst.

Dichtigkeit der Atmosphäre, Zusammenhang der Teilchen.

b. durch den Boden.

Miasmen (gelbes Fieber, Malaria).

c. durch das Wasser.

Feuchtigkeitsgehalt, Erwärmung durch Ausstrahlung.

d. durch die Wärme.

Richtung der Sonnenstrahlen und Dauer der Wärmewirkung (Zonen, Jahreszeiten), Passate; verschiedener Druck der Luft infolge der durch Wärme veränderten Dichtigkeit (Minimum und Maximum, Isobaren); oceanisches und kontinentales Klima, Erwärmung durch Ausstrahlung (Kalkhänge, Wüsten, Steppen — Tau, Reif), terrestrische Strahlenbrechung; Abnahme der Wärme mit der Erhebung über den Meeresspiegel (Schneegrenze).

III. Wechselwirkung zwischen dem Anorganischen und den Lebewesen.

a. Boden und Pflanze und umgekehrt, Pflanze und Boden.

Pflanzennährstoffe im allgemeinen, Verschiedenheit der Einwirkung je nach dem Grade der Verwitterung (Lavafelder, Ackerkrume, Blumenerde), je nach dem Fehlen wesentlicher Bestandteile (Quarzfelsen) und je nach dem Vorherrschen besonderer (Kalk-, Strand-, Meerpflanzen). — Erste Pflanzenansiedlungen auf unzersetztem Gestein (Flechten auf Schlackenhalden, Lavafeldern, Granitfelsen), Zersetzen des Bodens durch Wurzelsäuren, Bereicherung des Bodens durch abgestorbene Pflanzen (Waldboden, Urwald, Düngen mit Pflanzenabfällen), Neubildungen (Torf).

b. Wasser und Pflanze und umgekehrt.

Auflösung der Nährstoffe des Bodens und Zuführung zur Pflanzenzelle, Erfrieren der Gewächse, Stengel und Blätter der Wasserpflanzen (Spaltöffnungen, Fluten und

Schwimmen), Meerpflanzen, Süsswasserpflanzen (Soda, Pottasche), Vegetation in trockener und nasser Jahreszeit, bei kontinentalem und oceanischem Klima; Verbreitung des Samens (Kokospalme, Pilzsporen, Bacillen). — Wasserluft.

c. Luft und Pflanze und umgekehrt.

Kohlensäure der Luft ein Nährstoff der Pflanze, Verbreitung des Blütenstaubes, der Sporen und des Samens (Pflanzenkrankheiten). —
Sauerstoff der Luft ein Auscheidungsprodukt der Pflanze.

d. Einwirkung der Wärme auf die Pflanze.

Keimen, Wachstum und Verkümmerung, Sommer- und Winterleben, Pflanzenwuchs der verschiedenen Zonen und Regionen.

e. Einwirkung des Lichtes auf die Pflanze.

Keimen, Zerlegung der Kohlensäure, Blattgrün, Stärke, Verdickung des Stammes, Heliotropismus, Öffnen und Schliessen der Blüten, Wach- und Schlafstellung der Pflanzenorgane, Fruchtbildung.

f. Boden und animalisches Wesen und umgekehrt.

Salz, Anpassung der Bewegungsorgane (Kamel, Strauss, Gemse). —
Düngung mit tierischen Abfällen und Auswurfstoffen, Korallenbildungen, Regenwurm.

g. Wasser und animalisches Wesen und umgekehrt.

Auflösung gewisser Nährstoffe (Blut), Anpassung der Bewegungsorgane, Verbreitung von Tieren durch Wasser, Flüsse Zugstrassen bei Vögelwanderungen. Tierleben der Tropen während der trockenen und der nassen Jahreszeit, Verschiedenheit der animalischen Entwickelung bei kontinentalem und oceanischem Klima. —
Verunreinigung der Gewässer, Krankheitstoffe.

h. Luft und animalisches Wesen und umgekehrt.

Sauerstoff, Wasserdampf; Schallerreger und Schallleiter; Anpassung der Bewegungsorgane. —
Zuführung von Kohlensäure, Ansteckungsstoffe (Bacillen).

i. Einwirkung der Wärme auf das animalische Wesen.

Bedeckung, Fettpolster, Tierwanderungen, Sommer- und Winterleben (Entwickelung des Individuums, Brüten, Gesang der Vögel), Verschiedenheit der Tierwelt in den verschiedenen Zonen und Regionen.

k. Einwirkung des Lichtes auf das animalische Wesen.

Färbung, Schutzfärbung, Höhlenbewohner, Nachttiere, Wachen und Schlaf.

IV. Wechselwirkung zwischen den Lebewesen.

a. Pflanze und Pflanze.

Geselligkeit der Pflanzen, Klettern und Klimmen (Pilze, Kleeseide, Mistel, Vanille), Fäulniserreger (Kartoffelpilz).

b. Pflanze und animalisches Wesen und umgekehrt.

Pflanzenfresser (entsprechende Einrichtung der Kau- und Saugwerkzeuge, des Magens, des Darmes), Schutzvorrichtungen der Pflanzen zur Abwehr der Tiere (Stacheln, Dornen), besondere Blüteneinrichtungen zu demselben Zwecke und zum Gegenteil (Schirmpflanzen, Röhrenblüten, Honigmale, klebriger Pollen u. s. w.), Wohnung der Tiere (entsprechende Einrichtungen zum Zernagen, Einbohren, Zusammenspinnen u. s. w., Nest, Gespinst), Verbreitung der Tiere durch Pflanzen (Koloradokäfer, Reblaus), Wohnung der Wilden; Sauerstoff. — Insektenfressende Pflanzen, Insektenblüten, Verbreitung des Samens, tierische Auswurf- und Abfallstoffe als Düngemittel; Kohlensäure. —
Doppelter Kreislauf der Stoffe von der Pflanze zum animalischen Wesen und zurück: Atmung, Ernährung.

c. Animalisches Wesen und animalisches Wesen.

Fleischfresser (Fresswerkzeuge, Fang- und Mordapparate), Wohnung (Parasiten, Schmarotzer), Verbreitung.

V. Der verständige Mensch in der Erde als Lebensgemeinschaft.

a. Fischer und Jägervölker (Indianer, Eskimo u. s. w.),
Nahrung, Kleidung, Wohnung. Waffen und Werkzeuge. Verkehrsmittel, Tauschobjekte. Geistige Bildung.

b. Nomadenvölker (Tungusen, Kalmücken, Tartaren, Kaffern, Beduinen u. s. w.).

Wie oben!

c. Ackerbauvölker (Negerstämme, Fellah u. s. w.).

Wie oben!

d. Kulturvölker.

Ackerbau, Viehzucht, Kleingewerbe, Handel, Bergbau, Grossindustrie, Welthandel, Kunst und Wissenschaft. Nahrung, Kleidung, Wohnung, Werkzeuge, Maschinen, Transportmittel, Transportwege, Verkehrsmittel, Geld, geistige Bildung.

2. Die Erde als Weltkörper. — Allgemeine Gravitation.

Bildung derselben (Geologische Formationen).
Bewegung um sich selbst. Tageszeiten.
Der Mond. Ebbe und Flut.
Bewegung um die Sonne. Jahreszeiten.

3. Die übrigen Weltkörper.

Planeten. Kometen. Sonnensystem. Fixsterne.

Zur Belebung:

Rollt hin, ihr Sterne, messt den Schritt der Zeit.
Erasmus Darwin.

B. Formunterricht.

Deduktiver Gang des geometrischen Unterrichts (Planimetrie, Stereometrie).
Das Rechnen fällt in den Sachunterricht.

Der Unterricht im Lesen und Schreiben.

„Die Zeichen sind dem Unterrichte offenbar nur ein Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Sie sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt". Herbart hat bei diesen Worten hauptsächlich die Sprachen im Sinne, die alten sowohl, wie die neueren, die fremden, wie die Muttersprache. Er verwirft jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade „auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse" liegt, und das mit Recht. Der gesonderte Wortunterricht ist eine Forderung nicht der Psychologie, sondern des Vorurteils und des Herkommens. Es ist ein alter Wahn, von dem man sich noch immer nicht losmachen kann, zu glauben, dass Lautverbindungen ohne Rücksicht auf das Bezeichnete bildend auf die Seele wirken könnten. Wir haben es unnatürlich genannt, den Kindern in der Muttersprache Worte ohne Sachvorstellungen zu geben; eine potenzierte Unnatur ist es, eben solche Worte in eine fremde Sprache zu übertragen und in dem fremden Gewande dem Gedächtnis einzuprägen. Unter „Cicero hat gegen Catilina gesprochen; Catilina hatte ein Verbrechen begangen; der König hat einen Günstling; das Heer hat die Festung eingenommen; hat man Ihnen schon den Plan unseres neuen Bahnhofs gezeigt?" Plötz — „sie ist den Gesetzen der Natur unterthan; der Müssiggang ist der Rost der Seele; ein hoher Platz ist oft gefährlich" Steinbart — „die Augen sind der Spiegel der Seele;

das Kind wird den Wünschen seiner Mutter entsprechen; ich bange für dieses Kind; es verdeckte seine Fehler und Leidenschaften" d'Hargues — und unzähligen anderen von französichen Elementarbüchern dargebotenen Sätzen können sich neunjährige Kinder nichts, gar nichts denken, und die französische Übersetzung derselben sollte für sie irgend welchen geistigen Gewinn abwerfen? Sicherlich ebenso wenig, wie die Mitteilung einiger Logarithmenformeln. Für eine in der Seele vorhandene Vorstellung eignet sich das Kind sehr gern und sehr leicht eine zweite lautliche Darstellung an, vorausgesetzt, dass jene im Momente der Aneignung im Centrum des Bewusstseins steht. Spricht der Lehrer, auf die Thür zeigend: „C'est une porte", und lässt er die Kinder wiederholt dasselbe thun, so verbindet sich allmählich das neue Zeichen mit der Sache, haftet an dieser im Gedächtnis und kann als Darstellungsmittel von der Seele verwendet werden. Darum ist die Mitteilung von Zeichen nur dann von Wert, wenn die bezüglichen Vorstellungen und Gedankenmassen Seeleninhalt sind, und das kann, abgesehen von den psychologisch ganz naheliegenden, mit einiger Sicherheit nur von denjenigen vorausgesetzt werden, die im Unterrichte bearbeitet sind. Wie sich der fremdsprachliche Unterricht demgemäss zu gestalten hat, haben wir bereits angedeutet. Nimmt er nicht bezug auf den kindlichen Gedankenkreis, so dient er ganz allein dem Verbalismus. Dem von der Ausländerei, von der Sucht nach Fremdem verblendeten Deutschen ist das allerdings gleich. Ein wenig fremde Sprache, ei, es ist doch gar zu schön! Was französisch und lateinisch ist, muss an sich schon den Geist bilden, eben weil es französich und lateinisch ist! Und darum hat man von einer Schule eine hohe Meinung, wenn die Thatsache feststeht, dass sie recht viel in fremden Sprachen arbeitet. Gegen eine solche Verblendung lässt sich mit psychologischen Gründen nicht ankommen, und es wird wohl noch recht lange dauern, ehe der unnatürliche Sprachunterricht beseitigt und die Sprachen nur als das angesehen werden, was sie wirklich sind, nämlich ein Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken.

Der Unterricht in denselben hat für die Ausbildung des kindlichen Geistes nur einen mittelbaren Wert. Die Schulen, in deren Centrum der Sprachkultus steht, leisten für die Emporbildung der Menschheit bei weitem nicht das, was sie zu leisten vermeinen.

Was nun den Unterricht in der Muttersprache anbetrifft, so schliessen wir die notwendigen orthographischen, grammatischen und stilistischen Übungen und Belehrungen an den Sachunterricht an und verweisen hierbei auf die Ausführungen über die Konzentration des Unterrichts. Es bleibt uns noch übrig, darzulegen, wie die Kenntnis der Laute vermittelt und die Fertigkeit im Lesen und Schreiben erzielt wird.

Wir haben den ersten Lese- und Schreibunterricht als erste unterrichtliche Arbeit bezeichnet und zwar aus dem Grunde, weil dem sechsjährigen Kinde die Zeichen selbst Sachen sind und ohne Rücksicht auf das Bezeichnete interessieren. Es sind die Zeichen allerdings, insofern sie wahrgenommen, angeschaut und abgebildet werden können, zunächst überhaupt Sachen, was Herbart ganz besonders hervorhebt; aber es ist doch wohl ein Unterschied zu machen, ob sie dem Kinde nur Sachen sind oder ob es hinter ihnen bereits Vorstellungen und Gedanken sucht. Sobald letzteres der Fall ist, hören die Zeichen auf, Gegenstand der perzipierenden Thätigkeit der Seele zu sein: es ist den Kindern langweilig, die Lautzeichen zu Silben und Wörtern zu verbinden, sie legen sich darauf, diese zu erraten, worunter die Fertigkeit im Lesen bedeutend leiden muss. Anders ist es, wenn die Zeichen ganz allein des Kindes Interesse auf sich ziehen und im Vordergrunde des Bewusstseins die Laute und die Lautbilder stehen. Ein hartes Stück Arbeit zwar, das Orientieren unter den vielen „schwarzen Gesellen" und das Zusammenziehen derselben zu Silben, und es dauert lange, ehe das Kind darin so weit geübt ist, dass mit dem sichtbaren Wortbilde sofort die lautliche Wortvorstellung reproduziert wird; allein es ist mit ganzer Seele dabei, und da sind „alle Schwierigkeiten übersteiglich". Diese zum Lesenlernen am meisten geeignete psychische Disposition hat das Kind am Ende

seiner ersten geistigen Entwickelungsperiode, während mit dem Beginn der zweiten jener Zustand eintritt, welcher der Erlangung einer mechanischen Lesefertigkeit wenig günstig ist. Ein sechsjähriges Kind lernt unter normalen Verhältnissen besser lesen als ein achtjähriges, und da ausserdem vom achten Jahre an mit der Bildung des Gedankenkreises begonnen werden kann, so erscheint es uns am thunlichsten, „die Einführung in die Wissenschaft der Zeichen“ nicht hinauszuschieben, sondern die Kinder gerade in den beiden ersten Schuljahren im Lesen und Schreiben so weit, als nur eben möglich ist, zu fördern.

Das Lesen selbst setzt die Kenntnis der Lautzeichen, der Buchstaben, voraus. Die charakteristischen Merkmale derselben treten zumteil zu wenig hervor, um das Wiedererkennen leicht zu machen; es fällt dem ungeübten kindlichen Auge schwer, den einen von dem andern zu unterscheiden. Knüpft man an die Figuren einen hörbaren Laut, ehe sie selbst scharf aufgefasst sind, so wird der Seele gleich zu Anfang eine doppelte Arbeit zugemutet, durch das Ohr den Laut und durch das Auge das Lautzeichen aufzunehmen. Man sollte ihr dieselbe dadurch erleichtern, dass man, wie Herbart vorschlägt, das Auge mit den Figuren vertraut macht, ehe man den Laut giebt, und dazu dürfte es sich empfehlen, jene einzeln — und zwar zunächst nur ein Alphabet — auf Täfelchen in scharfer Zeichnung an den Wänden des Schulzimmers anzubringen, die am meisten ähnlichen nebeneinander. Erscheint den Kindern die Menge der Buchstaben anfangs als ein buntes Gewirr von schwarzen Strichen, so löst sich das Gesamtbild, das anzuschauen sie tagtäglich Gelegenheit haben, allmählich doch in seine Einzelbilder auf, die um so klarer hervortreten, je „vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken“. Einige haften leichter, andere schwerer in der Seele; es kommt eben darauf an, ob sie mehr oder weniger charakteristische Merkmale aufzuweisen haben. Dem Studium der Buchstabenfiguren geben sich die Kinder vermöge des der Seele eigenen Thätigkeitstriebes ganz von selbst hin; in geeigneter Weise kann auch der Lehrer mit ihnen arbeiten, am besten in der Form des

Spieles, das anfangs ja neben den Spaziergängen den grössten Teil der Schulzeit ausfüllt. Der eigentliche Leseunterricht, mit dem der erste Schreibunterricht zu verbinden oder an den er anzuschliessen ist, beginnt, wenn sich das Auge des Kindes einigermassen an die Lautzeichen gewöhnt hat, und darüber dürften ganz gut einige Wochen hingehen. Welcher Gang für denselben einzuschlagen ist, möge dem Ermessen des Lehrers der Kleinen überlassen bleiben. Es giebt hier mehrere Wege, die zum Ziele führen, ohne gegen psychologische Gesetze zu verstossen, und der Individualität des einen Lehrers ist dieses, der des andern jenes Verfahren angemessener. Die Buchstabiermethode kommt natürlich nicht mehr inbetracht. Einige Bedenken haben wir nur gegen die Anwendung der sogenannten unreinen Schreiblesemethode und gegen die Normalwörtermethode. Erstere lehrt zugleich mit der Schreibschrift die Druckschrift, verlangt also gleichzeitig die Aufnahme dreier Vorstellungen, einer Lautvorstellung und zweier Lautzeichenvorstellungen, und macht sie den ersten Gang etwa gleich mit vier Alphabeten, dem kleinen und grossen Schreib- und dem kleinen und grossen Druckalphabet, so sind es gar fünf Vorstellungen, welche die Seele auf einmal aufnehmen soll. Sollte diese Anforderung nicht zu hoch sein für ihre Perzeptionskraft, selbst wenn dem Kinde die Lautzeichen durch eine entsprechende vorbereitende Anschauung nicht mehr ganz fremd sind? Wenn die Seele mit einem Alphabet vertraut ist, hat sie für ein zweites, drittes und viertes einen Vorrat von apperzipierenden Vorstellungen, wodurch die Aufnahme neuer wesentlich erleichtert wird. Wir neigen darum am meisten der reinen Schreiblese- oder auch der von Wiedemann in seinem Buche „der Lehrer der Kleinen“ charakterisierten Form der Lautiermethode zu.

Eine eigentümliche Erscheinung auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie ist die Normalwörtermethode. Der pestalozzische Gedanke, den Geist „durch Realkenntnis wirklicher Gegenstände zur Wahrheit und Weisheit lenksam zu bilden“, hat in derselben einen

schwachen Versuch gemacht, sich im Unterricht wieder Geltung zu verschaffen; doch die herrschende Unnatur beutete ihn für sich aus. Psychologisch naheliegende Realobjekte betrachten und besprechen; (wenn möglich) zeichnen, was betrachtet; schreiben, was besprochen; lesen, was geschrieben und schreiben, was verstanden und gelesen ist; solche Sprüche und Verslein lernen, solche Geschichten erzählen, solche Liedlein singen, welche den dem Unterricht dienenden Gegenstand behandeln, beleben oder illustrieren — es ist eine Methode, wie sie für den Realunterricht naturgemässer gar nicht sein kann. Jedoch man sah den Wald vor lauter Bäumen nicht; der Gedanke, sie an der richtigen Stelle zur Anwendung zu bringen, lag zu nahe, als dass man auf denselben hätte verfallen können. In ferne Weiten irrte die pädagogische Welt. Die Realmethode wurde eine Leselehrmethode, und damit vermengte man zwei unterrichtliche Thätigkeiten, deren Wesen ein scharfes Auseinanderhalten erfordert: die Ausbildung des kindlichen Gedankenkreises und die Aneignung mechanischer Fertigkeiten. Die Lehrerschaft nahm sich der neuen Methode eifrig an, nicht um ihre psychologische Berechtigung zu untersuchen, sondern um sich die günstige Gelegenheit, neue Fibeln und Anweisungen zu deren Gebrauch zu schreiben, nicht entgehen zu lassen. Dittes, der sich mit der Verbindung des Real- und des Leseunterrichts nicht einverstanden erklärt, hat leider seine Bedenken nicht ausführlich genug dargelegt. *Wir verwerfen die Normalwörtermethode für den Leseunterricht aus demselben Grunde, der uns veranlasste, den Realunterricht erst mit dem dritten Schuljahre beginnen zu lassen: der Geist strebt in seiner ersten Entwickelungsperiode nicht nach einer klaren Erkenntnis der realen Welt*; darum komme man dem Kinde in dieser Zeit nicht mit Betrachtungen ihrer Objekte. Die Betrachtungen an Abbildungen zu knüpfen, wie es gewöhnlich geschieht, ist eine methodische Verkehrtheit, die erst recht verurteilt werden muss. Und dann überlege man doch, welche Beziehungen für ein

sechsjähriges Kind etwa der Laut „ei“ zu der Abbildung des bezüglichen Naturobjektes oder zu einem gemalten Ei haben kann. Die Buchstabenfigur ist ihm ein selbständiges Bild und nicht etwa das Zeichen einer Sache; folglich kann auch der Laut keine Beziehung zwischen Wortbild und Sache herstellen. Den Laut „ei“ kann das Kind sprechen, und spricht es ihn nicht rein, so wird es im richtigen Bilden desselben geübt, und dazu bedarf es ebenso wenig der Besprechung des Objektes, wie zum Verbinden des Lautzeichens mit dem Laut. Und die Besprechung kann auch nicht wohl das Interesse an dem Zeichen wachrufen, weil dasselbe schon da ist. Würde ausserdem die Sachvorstellung interessieren, so würde sie, wir wiederholen es noch einmal, dem Interesse an ihrer Darstellung Abbruch thun und zum Erraten der Wörter drängen, folglich die Erlangung einer Fertigkeit im mechanischen Lesen erschweren. Es erscheint uns, als ob die Ursache der mangelhaften Lesefertigkeit unserer Kinder in den späteren Schuljahren, über welche gegenwärtig so viel geklagt wird, nirgends anders zu suchen sei, als in der Verknüpfung des ersten Leseunterrichts mit dem Anschauungsunterricht. Die Selbständigkeit der Lautzeichen muss dadurch beeinträchtigt und das Interesse an denselben abgeschwächt werden. Will man, dass die Kinder nur das lesen sollen, was sie verstanden haben, dass ihnen also die Wortbilder Vorstellungen von Gedanken sind, so möge man mit dem ersten Leseunterricht bis zum dritten Schuljahre warten und dann nicht die Normalwörtermethode anwenden, sondern das Jacotot-Seltzsamsche Verfahren, das, von einer einfachen, verständlichen Erzählung (nicht von realistischen Stoffen) ausgehend, die Schüler wenigstens nicht aus einem Gedankenkreise in den andern wirft und eine Vermengung des Real- und des Leseunterrichts ausschliesst.

Die Frage, ob lateinische, ob deutsche Schrift, beschäftigt in neuerer Zeit vielfach auch die Lehrerkreise, vielleicht viel mehr, als nötig wäre; denn die Pädagogik hat herzlich wenig mit ihr zu thun. Sie ist eine soziale Frage, kann also nur von der sozialen Gesamtheit gelöst werden. Da diese bisher noch wenig daran denkt, sich

mit derselben zu befassen, so scheint sie durchaus nicht brennend zu sein, jedenfalls nicht so brennend, wie sie in Lehrerkreisen gemeiniglich hingestellt zu werden pflegt. Die Jugend ist gewiss recht dankbar für die Bemühungen, ihr die Erlangung eines notwendigen Hilfsmittels für den geistigen Verkehr zu erleichtern; allein es würde ihr doch gewiss lieber sein, wenn man bei der Emporbildung des Geistes erst die Balken aus der pädagogischen Praxis entfernte und dann die Splitter. Die lateinische Schrift zu erlernen, macht einem sechs- oder siebenjährigen Kinde, nachdem es mit der deutschen fertig geworden ist, keine grossen Schwierigkeiten.

Wie die ersten Leseübungen zu betreiben sind, ist zu bekannt, um hier noch einmal erörtert zu werden. Im Interesse der Orthographie wünschen wir, dass dazu nur in der deutschen Sprache vorhandene Wortbilder gewählt werden, zum wenigsten solche Silben, welche Bestandteile derartiger Wörter sind. Inbezug hierauf ist allerdings schon ein anderer Umstand ausschlaggebend. Die Fertigkeit im mechanischen Lesen besteht eben darin, dass das sichtbare Wortbild sofort die lautliche Wortvorstellung reproduziert oder die Teile des einen die entsprechenden Teile des andern. Das kann nur geschehen, wenn beide so oft und so lange verbunden werden, dass die Reproduktion unmittelbar erfolgt; folglich müssen, wenn das Kind später sinnvolle Wörter lesen soll, an solchen auch die Übungen vorgenommen werden. Das wird noch mehr einleuchten, wenn man bedenkt, dass ein der Seele fremdes Wortbild ja von dem Erwachsenen vorerst syllabiert werden muss, ehe es gelesen werden kann.

Wenn der Fibelstoff jener Forderung entspricht und in Rücksicht auf die Überwindung der mechanischen Schwierigkeiten nach psychologischen Grundsätzen angeordnet ist, dann ist sein Inhalt vollständig Nebensache. Der Abc-Schütze will nicht und soll nicht verstehen, was er liest, sondern er soll in der Lesetechnik fertig werden, ohne welche er später nimmer verständig und schön lesen wird. „Es wird Zeit, dass wir uns einmal wieder auf den Wert des mechanischen Thuns im Schulunterrichte besinnen.“ Ob die Fibel kindliche Erzäh-

lungen, Fabeln, Gedichte und Liedlein enthält oder nicht, es ist einerlei, ihre Brauchbarkeit hängt davon nicht ab; denn nicht sie, sondern der Mund des Lehrers kann und soll mit solchen Stoffen die jugendlichen Seelen nähren.

Wir halten es für gut, wenn im ersten Schuljahre das Lesen und Schreiben mit aller Energie betrieben wird, damit am Ende desselben, wenn irgend möglich, die mechanischen Schwierigkeiten in der Hauptsache überwunden sind. Es kommt das zweite Schuljahr heran und mit ihm die Forderung, für dasselbe ein geeignetes Leseübungsbuch zu bestimmen. Das veranlasst uns, zunächst auf die Lesebuchfrage überhaupt ein wenig einzugehen.

Darüber, ob ein Lesebuch notwendig sei oder nicht, kann kein Zweifel herrschen. Die Kinder sollen nicht nur mechanisch fertig, sondern auch sinngemäss und schön lesen können, und das will geübt sein, geübt an der Hand eines Buches. Die unterrichtliche Thätigkeit des Übens im Lesen erfordert weiter nichts als einen Stoff, an dem geübt wird; es könnte füglich jedes Buch, das sichtbare Darstellungen von Gedanken enthält, als Leseübungsbuch benutzt werden, wenn nicht dabei ein gewichtiges Moment zu beachten wäre. Das sinngemässe und schöne Lesen bedingt, dass den Kindern die Wortbilder bereits Zeichen für Sachvorstellungen und dabei die Gedanken, welche gelesen werden, entweder Seeleninhalt sind oder die Seele für dieselben so viel apperzipierende Vorstellungen hat, dass sie ohne besondere Bearbeitung aufgenommen werden können; folglich kann der Leseübungsstoff dem Inhalte nach kein beliebiger sein, sondern er muss zu dem kindlichen Gedankenkreise in einem bestimmten Verhältnis stehen, und dies Verhältnis hat die herrschende Schulpraxis nicht genau erkannt. Man weiss, dass an den Lesebüchern das Lesen geübt werden soll, man weiss auch, dass der Inhalt des Gelesenen Beziehung zum Inhalte der kindlichen Seele hat; aber was will diese nackte Thatsache sagen? Weil man bei der Einführung des Schulzwanges den Weg, auf welchem die Ausbildung des Gedankenkreises nur erfolgen konnte, nicht kannte, verfiel man auf die unglückliche

Idee, vermittelst des Lesebuches den Gedankenkreis zu bearbeiten, was die preussischen Regulative vom Jahre 1854 bezüglich der realen Vorstellungssphäre sogar ausdrücklich vorschreiben, und machte es dadurch zum Werkzeuge der Unnatur. Man wollte durch dasselbe bald moralisch, bald logisch, bald sprachlich, bald litterarisch, bald real, bald ideal bilden, und wenn bei diesem Bestreben wirklich etwas erreicht ist, so ist der Erfolg sicherlich ganz allein der bildenden Kraft psychologisch naheliegender Stoffe zuzuschreiben und nicht etwa der unterrichtlichen Verwendung des Lesebuches. Gegenwärtig soll es nicht nur einem, sondern womöglich all den genannten Zwecken zugleich dienen, es soll ein Universalbildungsmittel, ein „vollständiges Magazin der verfeinerten Muttersprache" sein, und man glaubt, am sichersten durch klassische Stoffe, durch sprachliche Musterstücke zum Ziele zu gelangen, das heisst unter der Herrschaft der Unnatur nicht etwa durch den Inhalt derselben, sondern durch die blossen Worte. Das Universalbildungsmittel ist die Druckerschwärze und das Magazin der Muttersprache für die Seele ein grosser Haufen leerer Gefässe. Die Gedanken an der Hand des Lesebuches zu erarbeiten, wird nie gelingen; denn ein Mittel zur Bildung des Gedankenkreises ist das Lesebuch nun einmal nicht, ja es wirkt als solches geradezu nachteilig, wenn es in den Händen der Schüler ist. Auf solche Weise lässt sich gar nichts erreichen, weder eine Emporbildung des Geistes, noch ein sinngemässes und schönes Lesen. Aber angenommen, das einzelne Lesestück fände die richtige Verwendung, indem es nach Aufnahme der ihm zugrundeliegenden Gedankenmassen gelesen würde, so muss doch ohne Durchführung des Princips der Konzentration die Bearbeitung des Gedankenkreises eine vollständig planlose sein, so planlos, wie sie eben gegenwärtig ist, und diese Planlosigkeit verkörpert sich in den sogenannten Lehrplänen und spiegelt sich wieder in der Anlage der Lesebücher. Es ist wirklich interessant zu verfolgen, mit welcher Virtuosität man sich bei der Anordnung der Stoffe um die Rücksicht auf das Hauptgesetz des Lernprozesses herumdrückt. Der eine Ver-

fasser ordnet nach Jahreszeiten, kann unter die Begriffe Frühling, Sommer, Herbst und Winter den vorhandenen Stoff natürlich nicht unterbringen und weist nun ganz nach Willkür dem einen Stücke diese, dem andern jene Stelle zu; wir wenigstens können mit Aufbietung all unseres Scharfsinnes nicht finden, welche Beziehung etwa das „Nachtgebet" von L. Hensel, das „Märchen vom Mann im Monde" von Bechstein, „der blinde Geiger" von Staub, „die Königin Luise und der General von Köckeritz" von Hahn zum Frühlinge haben. Was nun erst dabei herauskommt, wenn man die Monate zu Oberbegriffen für den Lesebuchstoff macht, kann man daraus ersehen, dass z. B. dem Juli folgende Stücke untergeordnet werden: „Christoph Kolbheim" von Otto von Horn, „die traurige Geschichte vom dummen Hänschen" von Löwenstein, „seltsamer Spazierritt" von Hebel, „du sollst dich nicht rächen" von Hebel, „der Riese Goliath" von Claudius, „Siegfrieds Schwert" von Uhland, „der gute Kamerad" von Uhland, „Husarenlied" von Hoffmann von Fallersleben, „der Schütz" von Schiller, „Mann und Frau im Essigkrug" (Lüben und Nacke, Lesebuch, Mittelstufe). Ein anderer Verfasser macht die Disziplinen zum Einteilungsgrund; dabei gerät z. B. „die Schule der Stutzer" von Simrock in die Geschichte, „der Lotse" von Giesebrecht in die Geographie, „der Löwe in Florenz" von Bernhardi in die Naturgeschichte, hätte aber gerade so gut der Geographie zugewiesen werden können. Eine dem Inhalte nach gar wunderliche Zusammenstellung zeigen die Lesebücher, deren Stoffe nach den Arten der Poesie und der Prosa oder nach den Verfassern chronologisch geordnet sind. Heterogeneres kann kaum zusammenstehen, als wenn von jeder Ordnung ganz abgesehen wird, was einzelne Verfasser, man kann nicht wissen, aus welchem Grunde, vorgezogen haben. Sie haben die Stücke aneinander gereiht, wie es ihnen der Augenblick gerade eingegeben hat, z. B. „Bestimmung des Weibes" von Goethe, „die Tabakspfeife" von Pfeffel, „die Rache" von Uhland, „Zimmerspruch" von Uhland, Hausinschriften, Wahlsprüche, „Frau Holle" von Gebr. Grimm, „das Glück

durch die Gelbwurst“ von Auerbach, „der westfälische Hofschulze“ von Immermann u. s. w. u. s. w. (Anhaltisches Lesebuch, Oberstufe) oder „Knabe und Zugvögel“ von Hey, „vom Hunde im Wasser“ nach Luther, die Rosskastanie, die Kreuzzüge, Hamburg, das Gottesgericht von Sedan am 1. September 1870, „die Wacht am Rhein“ von Schneckenburger, Sprichwörter, „der Esel und die drei Herren“ von Nicolai, „der Brunnen des Verderbens“ von Rückert, das Haidekraut, „das Hirtenbüblein“ von Gebr. Grimm, „die Ewigkeit“ von Löwenstein, „Haussegen“ von Caspari u. s. w. (Dietlein, Deutsches Lesebuch, Oberstufe). Dergleichen Lesebücher sind „Rapsodieen ohne Ziel“, welche den kindlichen Gedankenkreis im schnellen Wechsel bald hier, bald dort berühren und folglich eine einheitliche Bildung desselben und die Weckung eines vielseitigen gleichschwebenden Interesses unmöglich machen. Und wie ergeht's dem gewissenhaften Lehrer, der sich damit abmüht? Nun an ihm werden die Sünden der Lesebuchväter heimgesucht.

Uns ist das Lesebuch ein Buch zum Lesen, ein Buch, an dem das Lesen geübt wird, und wir halten dabei an dem Herbartschen Grundsatze fest, dass nur das Buch allein ein Recht hat, gelesen zu werden, welches jetzt eben interessieren und für die Zukunft Interesse erwecken kann. Der Stoff interessiert, für den die Seele der Kinder die notwendigen apperzipierenden Vorstellungsmassen hat; das ist bestimmt der Fall, wenn ihm Gedankenmassen zugrunde liegen, welche der Unterricht bearbeitet hat. Wir lassen demnach das jedesmalige Lesebuch demjenigen Teile des Gedankenkreises entsprechen, der in dem betreffenden Schuljahre der Bearbeitung unterworfen wird, und ist derselbe Teil mehrere Jahre hindurch Gegenstand des Unterrichts, so bleibt das Lesebuch natürlich dasselbe. Damit erreichen wir ein Doppeltes: es ist uns die Möglichkeit gegeben, das Kind nicht nur im sinngemässen und schönen, sondern auch im selbständigen Lesen zu fördern. Wir lassen das Interesse durch selbständige Erweiterung des Gelernten bethätigen, wodurch alsbald

das freie Streben, durch Lektüre den Geist weiterzubilden, geweckt wird.

Woher aber den Stoff für die Lesebücher nehmen? Das zweite Schuljahr ist die Zeit des Überganges aus der ersten in die zweite Entwickelungsperiode, die Zeit einer bedeutenden psychischen Revolution. Die Bearbeitung der realen Vorstellungssphäre erscheint noch nicht thunlich; man enthält sich am besten jeder positiven Einwirkung auf die Seele. Nahrung erhält sie, wie im ersten Schuljahre, durch unsere an sittlichem Gehalte reichen Märchen, durch Fabeln, Lieder und Gedichte, durch sagenhafte Stoffe, die, an ein gewisses Wirkliches anknüpfend, die Auffassung der wirklichen Welt vorbereiten, durch einfache kindliche Erzählungen, welche, wenn auch erdichtet, die Wirklichkeit zur Grundlage haben, durch Stoffe also, welche der psychischen Disposition entsprechen. Der Lehrer bringt sie an das Kind heran; wie sie verarbeitet werden, kann ihm, wofern er nur im Kindertone zu erzählen versteht, ganz gleich sein.

Obwohl nun die mechanischen Schwierigkeiten des Lesens in der Hauptsache vielleicht im ersten Schuljahre überwunden sind, so bedarf das mechanische Lesen doch noch der ausgedehntesten Pflege und Übung, ehe darin der Grad der Fertigkeit erreicht ist, der als Voraussetzung des sinngemässen Lesens angesehen werden muss. Es kommt dabei nur darauf an, dass die Kinder mit dem sichtbaren Wortbilde sofort die bezügliche Lautvorstellung verbinden, nicht darauf, dass sie das Gelesene verstehen. Es erwacht in ihnen jetzt allerdings das Bewusstsein, dass die Wortbilder Zeichen für Sachvorstellungen sind; sie fangen an, hinter ihnen eine Welt der Gedanken zu suchen, und darum gebe man im Lesebuche solche Stoffe, welche eben jetzt interessieren können, falls die Seele zur Beschäftigung mit dem Inhalte drängen sollte. Es enthalte die Nahrung, welche der Lehrer in den beiden ersten Schuljahren im lebendigen Worte den Kleinen zur Übung und Stärkung ihrer Geisteskräfte darbietet: die Fabeln von Hey (vielleicht auch in Prosa), Märchen von Grimm, Bechstein u. s. w. (nicht von Andersen), Sagen, besonders die der Heimat,

darunter auch Stoffe wie „vom Schlaraffenlande“ von Hoffmann von Fallersleben, „die Heinzelmännchen“ von Kopisch, „die Zwerge“ von Strauss, „die Riesen und die Zwerge“ von Rückert, „die Zwerge auf dem Baume“ von Kopisch, „Erlkönig“ von Goethe, „Elfenwirtschaft“ von Sallet, „das Riesenspielzeug“ von Chamisso, „Siegfrieds Schwert“ von Uhland, „der Mäuseturm“ von Kopisch u. s. w.; ferner Erzählungen von Chr. v. Schmid, Jakobs u. a., Gedichte, Lieder (auch Spiellieder und Spielreime) für dieses Alter, von denen wir eine Reihe anführen werden, besonders die von Güll, Löwenstein, Reinick; die Fabeln des letzteren vom „Gänschen, Entchen, Schäfchen, Hündchen, Hähnchen“ u. s. w. haben den Kinderton in meisterhafter Weise getroffen. Findet das Kind im Lesebuche hin und wieder einen Stoff, den es bereits auswendig weiss, so ist das durchaus nicht schlimm. An demselben kann das mechanische Lesen allerdings nicht mehr geübt, wohl aber mit dem sinngemässen und schönen Lesen der Anfang gemacht werden, und ausserdem bringen gerade solche Stücke dem Kinde die Bedeutung der Schriftsprache zum Bewusstsein.

Ist ein Lesebuch solcher Art eine Chrestomathie? Wir meinen, nein; denn es umfasst des Kindes eigenste Welt und entspricht dadurch, dass es psychische Bilder in bunter Reihe darbietet, der dieser Periode charakteristischen Seelenthätigkeit. Es hat seine psychologische Berechtigung. Ein Buch, das nur Märchen enthält, halten wir für nicht so geeignet, obwohl sich nicht leugnen lässt, dass sich auch an ihm der Zweck, die Kinder im mechanischen Lesen fertig zu machen, sehr wohl erreichen liesse.

Wesentlich anders gestaltet sich die Sache in den folgenden Schuljahren. Die Aufgabe des Unterrichts ist eine planmässige Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises, der realen und der ethischen Vorstellungssphäre. Zunächst haben wir es ungefähr zwei Jahre lang mit der ersteren zu thun. Einzelvorstellungen und Vorstellungsgruppen, psychische Gesamtbilder, werden zu Seeleninhalt gemacht; durch die Sinne nimmt die Seele

die Gedanken auf. Die bearbeiteten Gedankenmassen sind als Grundlage für den Inhalt des Lesebuches zu betrachten; nach ihnen ist der Stoff auszuwählen, an dem das sinngemässe und schöne Lesen geübt werden soll. Die Darstellung muss eine leicht fassliche, zugleich aber eine solche sein, dass sich das Kind in seinem sprachlichen Ausdruck daran emporbilden kann. Sind die Gedanken bekannt, dann kann und wird es seine Aufmerksamkeit auch ihrer Form zuwenden.

Für die beiden Jahre, in welchen Einzelbilder zur Bearbeitung kommen, empfehlen wir ein gemeinsames Lesebuch. Sein Inhalt sind die Stoffe, welche zur Belebung des Unterrichts dienen, und Einzelbeschreibungen in der Gestalt, wie sie das Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten von Paulsiek (octava) darbietet: Naturbilder, nach Wagner, Tschudi, Brehm u. a. für die Jugend zurechtgemacht. Aber haben wir nicht behauptet, es wirke lähmend auf die Thätigkeit der Seele, wenn das Kind die zu erarbeitenden Gedanken in einem Buche fertig vor sich habe? Nun, vergessen wir einmal nicht, dass der unterrichtliche Aufbau der realen Welt in diesen Jahren vermittelst der Sinne und nicht vermittelst der Phantasie erfolgen soll, dass das Kind das, was es zum Seeleninhalt machen soll, selbst anzuschauen hat in der Natur, dass also das Unterrichtsmaterial die sinnlich wahrnehmbaren realen Objekte sind. Das Kind beobachtet die Schnecke mit den eigenen Augen; im Vordergrunde des Bewusstseins stehen also seine Beobachtungen, nicht das, was es über den Gegenstand etwa schon gelesen haben könnte, und mag dieses auch noch so interessant gewesen sein, es wird durch die Sinneseindrücke vollständig verdunkelt.

Für das vierte Schuljahr wäre vielleicht auch „der Robinson“ ein geeignetes Lesebuch. In der Form der Erzählung werden psychische Einzelvorstellungen und Gesamtbilder, wie sie jetzt zur Bearbeitung kommen, vorgeführt; ausserdem wird die Phantasie, mit der später im Unterricht fast ganz allein zu arbeiten ist, hier bereits in Thätigkeit gesetzt, indem das Kind veranlasst wird,

das durch eigene Betrachtung von der Seele Aufgenommene aufzulösen und unter etwas andern Verhältnissen wieder zusammenzusetzen. Da für unsern Zweck die Örtlichkeit nicht inbetracht kommt, so bedingt die Benutzung des „Robinson“ als Lesebuch nicht etwa die nachherige oder gleichzeitige Betrachtung des Schauplatzes der Erzählung. Das Kind soll nicht wirkliche fremde Gruppenbilder aufnehmen, sondern mit der phantasiemässigen Verarbeitung heimatkundlicher Vorstellungen den Anfang machen.

Vom fünften Schuljahre an erfolgt die Bearbeitung der ethischen Vorstellungssphäre; im Realunterricht wird die Aufnahme von psychischen Gesamtbildern fortgesetzt und die Erkenntnis der Gesetzmässigkeit in der Aussenwelt vermittelt. Als didaktischer Grundsatz gilt: Nichts von dem, was phantasiemässig zu erarbeiten ist, darf den Kindern in der Form des Wortes bekannt sein, also weder das der Litteratur entnommene ethische Anschauungsmaterial, noch die Stoffe, von welchen der Aufbau der fremden Gesamtbilder ausgeht. Auch diese hat sich die Phantasie aus vorhandenen Vorstellungen, unterstützt durch sinnliche Betrachtung von Naturkörpern, Abbildungen u. dergl., zu konstruieren. Die Gesetzmässigkeit in der Natur wird an den Lebensgemeinschaften der Heimat durch eigene Beobachtung und Untersuchung erkannt. Was folgt daraus für die Auswahl der Lesestoffe? Das synthetische Material kann nicht Inhalt des Lesebuches sein. Die zu memorierenden Gedichte werden am Ende der Stufe der Assoziation diktiert, für die ethischen, wie für die realistischen ist ein besonderes Heft anzulegen. Dadurch gelangen die Kinder in den dauernden Besitz derselben und bedürfen auch zum gedächtnismässigen Einprägen der Beihilfe des Lehrers nicht. Ebenso werden die gewonnenen Erkenntnisse, wenn sie sich auf der Stufe des Systems in kurzen Sätzen zusammenfassen lassen, wie die Sittengebote und die Naturgesetze, in besondere Hefte eingetragen. Die zur Belebung dienenden Lieder finden sich im Liederbuche. Demnach bedarf der eigentliche Unterricht an keiner Stelle der Unterstützung durch ein Lesebuch.

Seinetwegen braucht dieses also nicht chrestomathieartig angelegt zu werden und des Lehrers wegen doch erst recht nicht. Als solches eignet sich viel besser ein inhaltlich zusammenhängendes Ganze, wie „der Robinson“, ein Ganzes, das in der Seele des Kindes so viel apperzipierende Vorstellungen hat, dass das sinngemässe und schöne Lesen daran geübt werden kann, und zwar tritt diese Übung ein, wenn der Teil des Gedankenkreises, dem die apperzipierenden Vorstellungsmassen in der Hauptsache angehören, bearbeitet wird; dann geht mit dem Lesen die Vertiefung und Erweiterung desselben Hand in Hand, und damit wird das selbständige Lesen vorbereitet.

Dass es an geeigneten Büchern nicht fehlt, lehrt eine Wanderung durch unsere Jugendlitteratur. Da findet sich Lesestoff in reicher Auswahl. Im Anschluss an den ethischen Unterricht lese man mit den Kindern Erzählungen ethischen Inhalts, im Anschluss an die Erarbeitung fremder Vorstellungsgruppen Reisebeschreibungen und Erzählungen aus der Länder- und Völkerkunde, im Anschluss an die Vermittelung der Einsicht in die Gesetzmässigkeit der Natur populäre naturwissenschaftliche Abhandlungen, wie sie in den Bernsteinschen Volksbüchern dargeboten werden. Der ethischen Erzählung hat jedes Mal die sittliche Idee zugrunde zu liegen, die gleichzeitig im Unterricht bearbeitet wird; sie muss die konkrete Darstellung eines der Hauptbegriffe sein, also z. B. Mutterliebe, Elternliebe, Freundschaft, Nächstenliebe, Ehrlichkeit, Mut, Kraft, Beharrlichkeit veranschaulichen. Hat man in einem Jahre an einem Bändchen nicht genug des Lesestoffes, so müssen sich die Kinder ein zweites kaufen. Die Jugendschriftsteller bieten das Gute so billig, dass im allgemeinen den Eltern diese Ausgaben zugemutet werden dürfen, zumal sie nach einer andern Seite hin entlastet werden: Leitfäden und Lehrbücher sind nicht anzuschaffen, und dafür kann schon eine ganze Anzahl solcher Lesebücher gekauft werden. Womit könnten ausserdem die Kinder zu Weihnachten besser beschenkt werden als mit einem guten Buche? Und die auf

Veranlassung der Schule gekauften und in der Schule gelesenen Bändchen aus der Jugendlitteratur, sollten sie nicht zum Grundstocke einer kleinen Hausbibliothek werden? Was liest unser Volk daheim im Familienkreise? Den Kalender und das „Wochenblatt", und wenn es noch etwas anderes ist, so ist es sicherlich Schundlitteratur. Und warum das? Weil unser Volk die Werke seiner Dichter und Schriftsteller nicht kennt; es ist ihm, wenn nicht etwa, wie in grossen Städten, Volksbibliotheken dafür sorgen, keine Gelegenheit geboten, mit guten Büchern Bekanntschaft zu machen. Durch die Schülerbibliotheken mag wohl das Interesse an guter Lektüre ein wenig geweckt werden, allein es verschwindet gewöhnlich mit dem Eintritt ins Leben. Ganz anders ist es, wenn das Kind im Elternhause stets ein Dutzend Bändchen und drüber findet, die ihm während der Schulzeit lieb und wert geworden sind. Dann greift es immer wieder zu ihnen in seinen Feierstunden, und das einmal vorhandene Interesse am Lesen hält sich wach.

Erfahren die Kinder von Christus, dann ist die Bibel ihr Lesebuch, während bei der Betrachtung der Kulturgesellschaft wiederum die Jugendlitteratur den Lesestoff liefert; Schilderungen von kulturhistorischen Zuständen, von kulturhistorischen Thaten, von Umständen und Personen, die für die Kulturentwickelung von Bedeutung gewesen sind, stehen in Fülle zugebote. Wenn am Ende der Schulzeit die Blicke dem Höchsten zugewandt, wenn Natur- und Sittengesetz in ihm vereinigt werden, dann möge der Lehrer mit den Kindern zum Schlusse ein Büchlein lesen, das ihnen eine feste, sichere Lebensanschauung mit auf den Lebensweg giebt.

Dass auch die Schülerbibliotheken fleissig zu benutzen sind, brauchen wir wohl nicht erst zu bemerken. Die häusliche Lektüre entspricht genau der Lektüre in der Schule, sie steht in Beziehung zu dem Teile des Gedankenkreises, der unterrichtlich gerade bearbeitet wird. Und dann noch eins! Ärmeren Eltern mögen die

Ausgaben für die Lesebücher allerdings zu hoch sein; da ist es denn Pflicht der Gesamtheit, die sich die Emporbildung des Individuums zur Aufgabe macht, helfend und unterstützend einzugreifen. Gering ist das Opfer, welches Staat oder Schulgemeinde bringen, wenn sie alljährlich von jedem Bändchen ein Dutzend Exemplare an jede Klasse zur Verteilung gelangen lassen; gross aber ist der Segen, der daraus erspriesst.

Ist das Lesen ein Mittel zur Aufnahme fremder Gedanken, so ist das Schreiben ein Mittel zur Darstellung der eigenen und als solches den Gliedern einer Kulturgesellschaft ebenfalls unentbehrlich. Die Fähigkeit, seine Gedanken sichtbar zu machen, hat die Schule dem Kinde anzueignen. Dazu gehört zunächst die Nachbildung der Buchstabenfiguren, des kleinen und des grossen deutschen und lateinischen Schreibschriftalphabets. Dieses Nachbilden ist ein rein mechanisches Thun, in dem die Kinder bald so viel Fertigkeit erlangen, dass sie die von der Seele festgehaltenen Wortbilder darstellen können. Wortbilder auffassen und aufnehmen lassen, ist Aufgabe des ersten Leseunterrichts, der dabei durch das Schreiben derselben wesentlich unterstützt wird, so dass Lesen und Schreiben anfangs Hand in Hand gehen müssen. Am Ende des zweiten Schuljahres darf die Darstellung der Buchstabenformen in deutscher Schreibschrift den Kindern keine Schwierigkeiten mehr machen. Damit ist jedoch das Ziel des Schreibunterrichts noch nicht erreicht. Das Kind soll seine Gedanken deutlich, gefällig und schnell darstellen können, und dazu bedarf es noch weiter der Übung der Hand und des Auges. Einen gesonderten Schreibunterricht halten wir jedoch nicht für notwendig; wir verbinden denselben im dritten Schuljahr mit dem Sachunterrichte. Es werden Einzelobjekte betrachtet und die gewonnenen Gedanken zunächst gemeinsam fixiert. Es sind einfache Sätze, welche, nachdem sie orthographisch und grammatisch bearbeitet sind, von allen Kindern in derselben Form niedergeschrieben werden. Daran knüpfen wir die besonderen Schreibübungen. Schwierige Buchstabenformen, einzelne Wörter, ganze Sätze werden so oft geschrieben,

bis ihre Darstellung den Anforderungen genügt. Zugleich wird die lateinische Schreibschrift eingeführt; es geschieht ebenfalls an den im Sachunterrichte gewonnenen Sätzen, indem aus diesen vom Leichten zum Schweren fortschreitend, einzelne Wörter und mit den Wörtern erst einzelne Buchstaben dargestellt und geübt werden. Zur Anwendung kommt die Taktschreibemethode als diejenige, welche Festigkeit, „Schwung und Fluss in die Hand giebt.“ Wird das Taktschreiben richtig und mit der nötigen Energie betrieben, dann muss am Ende des dritten Schuljahres der Grund zu einer deutlichen, gefälligen und schnellen Schrift so weit gelegt sein, dass besondere Schreibübungen nicht mehr notwendig sind. Mit durchschnittlich zwei bis drei Stunden in der Woche lässt sich schon etwas erreichen, und Kalligraphen sollen unsere Kinder ja nicht werden. Das Schreiben ist für sie nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, und um diesem Zwecke zu genügen, brauchen die Formen nicht künstlerisch schön zu sein. Wenn die Kinder im Schreiben so weit geübt sind, dass sie die Schrift zur Darstellung des Seeleninhaltes handhaben können, dann hat die Erziehungsschule ihr Ziel erreicht, und wir meinen, mehr als dreier Jahre bedarf sie dazu nicht, zumal die Kinder in der ganzen späteren Schulzeit zur sauberen und sorgsamen Ausführung der schriftlichen Arbeiten angehalten werden. Der Schreibunterricht hat allerdings noch seine besonderen Momente der Zucht; allein sollen wir aus diesem Grunde die Kinder noch Jahre hindurch im Schreiben üben? Nein, wenn eine Disziplin weiter nichts mehr für sich hat als das, so muss die Schule, die den sittlichen Charakter bilden will, sie fallen lassen, weil es ihr an Mitteln der Zucht so wie so nicht fehlt und sie die Zeit viel besser verwenden kann. Die Fachlehrer messen dem Schreibunterricht allerdings eine weit grössere Bedeutung bei, wie ein bezüglicher Artikel in Schmids pädagogischem Handlexikon beweist. Es heisst da: „Der Schreibunterricht erzieht zum Schönen und Wahren, er bildet Verstand, Gemüt und Willen und nimmt die gesamte geistige und leibliche Natur der Schüler in Zucht, und

darum kann er in der Hand eines Schreiblehrers, der Pädagoge ist, zu einem eminenten Mittel der formalen Bildung werden. Der Schreiblehrer sei Historiker, Methodiker und Pädagoge! Entspricht er dieser Forderung, so macht er den Schreibunterricht zu einem Ganzen, welches im Gesamtunterrichte mehr vielleicht als andere Disziplinen (den deutschen Unterricht ausgenommen) ein bindendes Mittel wird." So kann doch wohl nur pädagogische Unkenntnis, Vorurteil und Verblendung schreiben! Uns ist das Schreiben eine mechanische Fertigkeit von mittelbarem Werte, und demgemäss weisen wir dem Schreibunterrichte seine Stelle im Gesamtunterrichte an.

Über die Bedeutung des Schreibens für die Ausgestaltung des Gedankenkreises siehe „Die formalen Stufen des Unterrichts."

Zum Lehrplan für den Unterricht in den beiden ersten Schuljahren.

Lieder.

Fuchs, du hast die Gans gestohlen. Anschütz.
Hänschen klein, geht allein, in die weite Welt hinein.
Wer hat die schönsten Schäfchen? Hoffmann v. Fallersleben.
Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald. Hoffmann v. Fallersleben.
Auf unsrer Wiese gehet was. Hoffmann v. Fallersleben.
Es klappert die Mühle am rauschenden Bach. Anschütz.
Auf dem grünen Rasen, wo die Veilchen blühn. Anschütz.
Stille, stille, kein Geräusch gemacht.
Wer ist in unser Hühnerhaus. Hoffmann v. Fallersleben.
Gestern Abend ging ich aus. Volkslied.
Wer sitzt auf unsrer Mauer? Hoffmann v. Fallersleben.
Summ, summ, summ! Bienchen summ herum. Hoffmann v. Fallersleben.
Hopp, hopp, hopp! Pferdchen lauf Galopp.
Schlaf, Kindchen, schlaf! Des Knaben Wunderhorn.
Kommt ein Vogel geflogen.
Aus dem Himmel ferne, wo die Englein sind. Hey.
Weisst du, wieviel Sternlein stehen. Hey.
Wer hat die Blumen nur erdacht? Hey.
Wer will unter die Soldaten. Güll.

Gedichte zum Memorieren.

Fabeln von Hey.
Mein Plätzchen: Ich weiss ein hübsches Plätzchen. Enslin.
Das Schäfchen auf der Weide. K. Halm.
Der kleine Gernegross: War einst ein kleiner Gernegross. Keil.
Mutter und Kind: Mütterlein sprich. Reinick.
Gott sorgt: Es ist kein Mäuschen so jung und klein. Hey.
Der Himmel: Wie hoch mag wohl der Himmel sein. Löwenstein.
Der Faule: Heute nach der Schule gehen. Reinick.
Der kleine Schulmeister. Löwenstein.

Es geht mir nicht ein. Sturm.
Der junge Kater und sein Vater: Es war einmal ein Kater. Campe.
Vom listigen Grasmücklein ein lustiges Stücklein. Güll.
Vom Bäumlein, das andere Blätter gewollt. Rückert.
Das Schäfchen: Im Felde liegt ein Schäfchen. Reinick.
Das Lämmchen: Ein junges Lämmchen, weiss wie Schnee. Bertuch.
Das Böcklein: Du Schäckerer, du Meckerer. Güll.
Der Sandmann: Zwei feine Stieflein hab ich an. Kletke.
Zur Schule: Schlägt es morgens halber Acht. Güll.
Hinter die Schule gehen: Ich mag heut' nicht in die Schule hinein. Emilie Feige.
Des Kindes Engel: Es geht durch alle Lande. Lieth.

Ostern.

Nun ist sie da, die Osterzeit;
Lieb Mütterchen, leb' wohl!
Es thut mir doch ein wenig leid,
Dass ich zur Schule soll.

Den ganzen Tag bei dir, Mama,
Das war doch gar zu schön;
Und war der liebe Frühling da,
Konnt' ich ins Freie gehn.

Mit nahm ich 's Püppchen und den Spitz,
Wir spielten alle drei,
Und unsre kleine, graue Miez
War auch noch gern dabei.

Mich weckte früh kein Glockenschlag;
Ich schlief, wie mir's gefiel,
Und stand ich auf am Vormittag,
Begann sogleich das Spiel.

Auch Bücher hab' ich schon gesehn,
Wir haben ja genug;
Doch eines nur konnt' ich verstehn:
Das war mein Bilderbuch.

Als neulich mein Geburtstag war,
An den Mama stets denkt,
Da hat sie mir — ich ward sechs Jahr —
Ein richt'ges Buch geschenkt.

Und eine Tafel lag dabei,
Worauf man schreiben kann;
Damit sie immer sauber sei,
War auch ein Schwamm daran.

Und Schieferstifte, bunt und spitz,
Das war mal eine Pracht!
Schon hab' ich auch, wie Nachbars Fritz,
Ein kleines „i" gemacht.

Nun bin ich gross, wie Mama sagt,
Und soll zur Schule gehn;
Ich hab' dem Spitz mein Leid geklagt,
Er konnt' es nicht verstehn.

Doch muss es denn einmal so sein,
So wag' ich's unverzagt,
Will immer brav und fleissig sein,
Dass nie mein Lehrer klagt.

Drum, Mütterlein, so lebe wohl!
Flink gieb mir meine Mapp',
Und ist's elf Uhr, dann komm' und hol'
Mich von der Schule ab! W.

Meine Kleinen.

Wer ist in der Schule recht artig und fein?
Das sind meine kleinen Kinderlein.
Wer geht auch zur Schule bei Regen und Schnee?
Das sind meine Schützen des Abc.
Wer hat seine Hefte ohn' Ohren und Klecks?
Das sind meine Kleinen von Numero 6.
Und geht es zur Schule des Morgens um neun,
O seht, wie sie eilen und wie sie sich freun!
Es freut sich das Lieschen,*) es freut sich die Hans, (Johanna)
Es freut sich Sophiechen, als ging es zum Tanz;
Valeska und Elschen und Gretchen dazu,
Sie haben zuhause schon längst keine Ruh;
Es freuen sich Elli und Welli sogar,
Es freut sich die ganze Kinderschar,
Und Klara und Hanna und Martha, ei, ei!
Und Frieda und Doris sind auch dabei;
Auch Toni und Gertrud und Elsbeth sich freun,
Wenn 's Glöcklein sie rufet zur Schule um neun! W.

Nach der Schule.

Komm, Mütterlein, und sieh einmal,
Was ich geschrieben habe!
Sieh nur, dies hier ist eine Zahl,
Und das ist ein Buchstabe.

*) Die Namen können entsprechend umgeändert werden.

Und was es beides heissen soll,
Kann ich dir auch schon sagen;
Erst schreib' ich beide Seiten voll,
Dann sollst du mich mal fragen.

Spitz' mir einmal den Griffel an,
Dann kann ich besser schreiben,
Und wenn recht schön ich schreiben kann,
Brauch' ich nicht nachzubleiben.

Das ist ein kleines „i", Mama,
Es ist nicht schwer zu machen:
Rauf, runter, rauf — dann steht es da!
Wie wird der Papa lachen!

Das Pünktchen, ei, nun sieh mal an,
Das hätt' ich bald vergessen!
Mariechen dachte auch nicht dran,
Die hat bei mir gesessen.

Die Eins, Mama, ist gar nicht schwer,
Da geht's nur rauf und runter;
Hol' mir nur schon die Puppe her,
Ich schreib indessen munter.

Jetzt bin ich fertig! O, wie schön!
Sieh, alle beide Seiten!
Nun kann ich zu dem Püppchen gehn
Und schlafen dann beizeiten.

Denn morgen früh, du weisst, Mama,
Musst du mich zeitig wecken;
Den Langeschläfer dürfen ja
Die andern Kinder necken. W.

Der Faule.

Seht Ihr dort den Faulpelz stehen
Und betrübt die Knöpfe drehen?
Ist zu lang im Bett geblieben,
Hat schon wieder nichts geschrieben;
Seine Tafel, seht nur her,
Ist auf beiden Seiten leer.
Auch vom Pudel das Gedicht
Weiss der kleine Schlingel nicht;
Hätt' er gestern aufgepasst,
Hätt' er's sicher schon gefasst!
Aber wart', du wirst schon sehen,
Wenn wir nach dem Walde gehen,
Musst du hübsch zuhause bleiben,
Musst dann lesen, rechnen, schreiben! W.

Gute Nacht.

Gut' Nacht, du liebes Mütterlein!
Komm', gieb mir einen Kuss!
Ich kann nicht länger bei dir sein,
Weil ich zu Bett' gehn muss.

Der Sandmann huschte zur Thür herein
Und huschte hinaus im Nu;
Doch hat er bestreut meine Äugelein,
Sie fallen mir schon zu.

Auch dir, mein Vater, gute Nacht!
Noch einmal herz' ich dich;
Das Bettchen ist zurechtgemacht
Und wartet schon auf mich.

Und ob es draussen stürmt und weht,
Mich schirmt ein Engelein;
Ich spreche still ein fromm Gebet
Und schlafe ruhig ein. W.

Im Winter.

O wie wunderschön
Ist die Winterzeit!
Auf die Eisbahn gehn,
Wenn es friert und schneit!
O wie schön, juchhe!

Ja, die Schlittschuh sind
Eine grosse Freud'
Für so manches Kind
In der Winterzeit.
O wie schön, juchhe!

Doch das Eis ist glatt,
Und da fällt man hin;
Aber immer hat
Man vergnügten Sinn.
O wie schön, juchhe!

Wer nicht laufen kann,
Hat am Schusseln Freud',
Und er freut sich dran
In der Winterzeit.
O wie schön, juchhe! W.

Ein Wintertag.

Das Büblein öffnet die Äugelein
Und schaut in den hellen Tag hinein,
Und wie es nach den Fenstern blickt,
Da wird das Büblein ganz entzückt;
Viel schöne Blumen sind daran,
Die uns kein Frühling bringen kann;
Sie sind nicht rot, nicht gelb, nicht braun
Und doch so herrlich anzuschaun.
Sie blühen nicht und duften nicht
Und haben keinen Dorn, der sticht,
Und sehen doch zusammen aus
Wie ein gepflückter Blumenstrauss.
Herr Winter hat sie all gebracht,
Sie wachsen lassen über Nacht.
Doch fängt die Sonne an zu scheinen,
Dann fangen die Blümlein an zu weinen;
Und wenn der Ofen gar lustig singt
Und warm die Sonne herniederblinkt,
Dann fallen sie alle zur Erde herab
Und finden im Wasser ein frühes Grab.
Nun sitzt in seinem Stüblein
Vergnügt das kleine Büblein
Und schaut neugierig zum Fenster hinaus;
Wie siehts da draussen so herrlich aus!
Am Dache sieht es hangen
Von Eis gar lange Stangen,
Und auf der Erde überall
Da glitzert's und funkelt's im Sonnenstrahl.
Herr Winter ist ja ein Schneider,
Er macht recht warme Kleider;
Sie sind von weisser Wolle,
Die hat gesponnen Frau Holle.
Und wird es kahl in Feld und Wald
Und wird's den Blumen und Bäumen kalt,
Dann steht Herr Winter schon bereit
Und zieht ihnen an ein warmes Kleid;
Die ganze Erde deckt er zu
Und spricht: Nun schlaf' in süsser Ruh!
Das Büblein mag auf der Stube nicht hocken,
Es lässt vom Winter ins Freie sich locken;
Es hüllt sich ein vom Kopf bis zur Zeh
Und läuft hinaus in den tiefen Schnee.
Ein lustig Leben beginnt alsdann
Im Schnee und auf der glatten Bahn;
Geschickt wird auf dem kleinen Schlitten
Am steilen Abhang hinunter geritten;
Und wer einmal herunterfliegt,
Steht wieder auf und ist vergnügt;

Ein weiches Bettchen ist der Schnee,
Da fällt man hin, das thut nicht weh.
Es jubelt und jauchzt die Kinderschar,
Vergisst das Essen und Trinken sogar
Und kommt nach Haus mit roten Wangen,
Wenn schon der Mond ist aufgegangen;
Und 's Büblein denkt noch im Schlafgemach:
Wie schön ist ein sonniger Wintertag! W.

Von den Englein.

Hoch über dem Mond und dem Sternenschein,
Da wohnen im Himmel die Engelein;
Sie loben und preisen Gott den Herrn,
Und haben sich alle einander so gern.

Gott hat für die Englein gar viel zu thun,
Sie haben kaum Zeit sich auszuruhn;
Sie sind in der Frühe des Morgens wach
Und gehen mit Lust ihrem Tagewerk nach.

Sie rollen den feurigen Sonnenball
Und putzen die goldigen Sternelein all;
Sie führen den Mond auf seiner Bahn,
Damit er sich nicht verirren kann.

Sie bringen am Abend die Sonne zur Ruh
Und eilen dann leise der Erde zu;
Sie wiegen die Vöglein im grünenden Baum
Und alle die Menschen gar sanft in den Traum.

Und einen Engel hat jedes Kind,
Ob Fürsten die Eltern, ob Bettler sie sind;
Und schlummert das Kindlein, der Engel hält Wacht,
Er schirmt und schützt es in dunkler Nacht.

Er küsst das liebliche Angesicht
Im goldenen Morgensonnenlicht;
Dann fliegt er empor, und es drückt mit Lust
Die Mutter das Kind an ihre Brust.

Und musst du verlassen dein Elternhaus,
Der Engel der Heimat zieht mit dir aus;
Den Segen der Eltern in seiner Hand,
So zieht er mit in das fernste Land.

Nimmt Gott euch ein Kindlein, ein herziges, fort,
Der Engel, er trägt es zum himmlischen Ort.
Ihr trauernden Eltern, o weint nicht so sehr,
Der Himmel hat nun ja ein Engelein mehr. W.

Schlusswort.

Wir sind zuende mit unserer Abhandlung über die Verwirklichung der Idee der Emporbildung des Individuums und der Menschheit. Indem wir nach den Entwickelungsstufen des menschlichen Geistes und dem Ziel, zu dem er sich emporringt, suchten, uns über den Weg, auf dem seine Ausbildung naturgemäss zu erfolgen hat, Klarheit verschafften und den Stoff skizzierten, in dem das Leben des seinem Ziele zustrebenden Geistes wurzeln muss, glauben wir, die wesentlichsten Punkte der Erziehung des Individuums berührt zu haben. Man wird vielleicht hier und da etwas vermissen; allein unsere Absicht war nicht, eine bis ins Einzelne ausgeführte Erziehungs- und Unterrichtslehre zu schreiben, sondern den pädagogischen Hauptgedanken auf den Grund zu kommen und mit Hilfe der Psychologie und der Ethik der Unnatur in der modernen Schule einen Schlag zu versetzen. Zudem ist ja manches, wie die unterrichtliche Technik, längst so vortrefflich ausgebildet, dass wir keine Veranlassung hatten, darauf einzugehen, anderes z. B. das, was in das Gebiet der Regierung und der Zucht fällt, so gründlich erörtert, wie es uns besser nicht möglich gewesen wäre.

Der sittliche Mensch soll die gesamte Natur und das gesamte Menschenleben in den Bereich seines sittlichen Wollens ziehen können; sein Interesse muss deshalb vielseitig sein. Wir wecken und pflegen durch unser Unterrichtssystem die Hauptseiten desselben und zwar

das empirische Interesse vom 3. bis zum 8. Schuljahr im realistischen Unterrichte,
das spekulative Interesse desgl.,

das sympathetische Interesse vom 5. bis 7. Schuljahr im ethischen Unterrichte,

das soziale Interesse vor allem im 8. Schuljahr bei Betrachtung der Kulturgesellschaften,

das ästhetische Interesse während der ganzen Schulzeit,

das religiöse Interesse desgl. und ganz besonders noch im 9. Schuljahr.

Gesundheitslehre, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre sind in unsern Lehrplan aufgenommen; wir haben diesen Gegenständen beim Aufbau der Gedankenwelt den Platz angewiesen, der ihnen naturgemäss zukommt.

Dass der Körperpflege in der Erziehungsschule ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist, setzen wir als selbstverständlich voraus. Die Kinder machen im Dienste des realistischen Unterrichts ihre Spaziergänge und Ausflüge, soweit es eben die Witterung erlaubt; sie tummeln sich im Freien, ergehen sich in Spielen aller Art, wobei ihnen möglichst viel Freiheit und Selbständigkeit gestattet wird; sie kräftigen den Körper durch turnerische Übungen, und die Knaben werden dort, wo sich Gelegenheit bietet, gemeinschaftlich zur Badeanstalt hinausgeführt. Zum mindesten ist täglich eine Stunde ganz speziell auf Pflege des Körpers zu verwenden.

Dem Handfertigkeitsunterrichte können wir im Princip eine gewisse Berechtigung nicht absprechen. Es ist klar, dass die Kinder zum Zweck der Anwendung der Kenntnisse nicht nur in Erkenntnis-, sondern auch in Willensakten, d. h. im Darstellen des Wissens geübt werden müssen; wie weit aber die Erziehungsschule darin gehen kann, lässt sich nicht so ohne weiteres bestimmen. Es hängt ganz von der Menge der Zeit ab, die sich dafür erübrigen lässt. Der Anwendung muss die Einsicht vorangehen; diese muss zuvor vermittelt sein, wenn jene erfolgen soll, und sie erfolgt leicht, sobald ihre Voraussetzung erfüllt ist. Die Vermittelung der Einsicht ist die nächste Aufgabe des Unterrichts. Die Schulzeit ist ja eigentlich eine einzige formale Stufe, die der Synthese, des Aufbaues der Gedankenwelt,

während die Stufe der Methode, der Anwendung des Wissens, in der übrigen Lebenszeit durchlaufen werden soll. Pflegt die Schule die Anwendung zu stark, so kann es nur auf Kosten der Einsicht geschehen, und die Folge davon ist, dass das Kind zum Werkzeug, zur Maschine, nicht zum Menschen ausgebildet wird, dass es nimmermehr ein vielseitiges Interesse haben und bethätigen kann. Die eifrigen Verfechter des Handfertigkeitsunterrichtes, die die Jugend schon so früh systematisch schlossern, korbmachern, tischlern, buchbindern lassen wollen, und weiss Gott, was sonst noch, schiessen in ihren Bestrebungen über das Ziel hinaus. Was der Norden mit seinen langen Winterabenden aus sich selbst heraus gezeitigt hat, schickt sich noch lange nicht für die Menschheit im allgemeinen; was dort, wo das Familienleben an sich ein bildenderes ist als bei uns, den Unterricht zumteil ersetzen kann, ist damit nicht schon an sich ein Mittel zur Emporbildung des Individuums. Sollten wir allerdings zwischen einem unnatürlichen realistischen Unterrichte der modernen Schule und dem Handfertigkeitsunterrichte wählen, so würden wir ohne Zaudern die dem Körper zuträgliche und den Geist zum mindesten nicht schädigende Beschäftigung der Hand jenem geisttötenden Eindrillen von Kenntnissen vorziehen. Aber das Ziel der Erziehung weist der Schule eine Aufgabe zu, die nicht durch den Handfertigkeitsunterricht gelöst werden kann! Dass mit der Bildung der Einsicht die Anwendung des Wissens angebahnt werde, verlangen auch wir. Es geschieht, indem es angewandt aufgezeigt wird und der Unterricht zur praktischen Bethätigung des Gelernten veranlasst, indem er leichte Arbeiten aller Art ausführen lässt, wie es eben der Lehrstoff mit sich bringt. Für einen systematischen Handfertigkeitsunterricht haben wir in unserem Unterrichtssystem weder einen Platz finden, noch Zeit erübrigen können.

Vom Lehrverfahren haben wir verlangt, dass es innerhalb der formalen Stufen die Form der Unterhaltung annehme. Die Seele soll auf diesem Wege veranlasst werden, aufgrund von Wahrnehmungen oder aufgrund ihres Vorstellungsschatzes den Aufbau der Gedankenwelt

aus sich selbst heraus zu vollziehen. Dem phantasiemässigen Aufbau möge keiner vorwerfen, dass er die Kinder zum Raten veranlasse! Wer das behauptet, hat keinen Einblick in den psychischen Mechanismus gethan. Aus gegebenen Vorstellungen eine andere finden, ist naturgemässe Thätigkeit der Seele und kein blindes Herumtappen. Auf der Stufe der Synthese wird die entwickelnde Lehrform sehr oft durch die vortragende unterstützt, was besonders da notwendig ist, wo durch Schilderungen, Beschreibungen und Mitteilungen der Seele die Herausbildung des Begrifflichen erleichtert werden kann. Wenn in der Aneinanderreihung neuer Vorstellungen zu Gedanken eine solche Sicherheit und Fertigkeit gewonnen ist, dass man voraussetzen kann, ein gebotenes Begriffliche werde ohne besondere Bearbeitung sich fest in die Seele senken, dann mag man für das aufbauende Verfahren das dogmatisch dozierende treten lassen, ja es muss dies geschehen, damit das Kind sich der fremden Führung entwöhne, seine geistige Kraft zur freien Entfaltung Raum habe und zur Selbständigkeit heranwachse, wozu aber erst dann, wenn der Unterricht sich seinem Abschlusse nähert, die notwendige psychische Disposition geschaffen sein dürfte; denn einem zusammenhängenden Vortrage, und sei er noch so populär gehalten, ohne Unterbrechung zu folgen und so zu folgen, dass die Gedankenreihe in dem dargestellten Begrifflichen endigt, setzt ausser einem Reichtum entsprechender Vorstellungen eine Herrschaft über den Gedankenlauf voraus, die erst erworben sein will. Die Kinder folgen schon früh einer Erzählung, es ist wahr, nur mit dem Gefühl mehr als mit dem Verstande; es ist ein oberflächliches, gefühlsmässiges Folgen, das für die Einsicht keinen Gewinn abwirft. Die zum begrifflichen Hauptgedanken leitenden Momente eilen viel zu schnell durch das Bewusstsein, um jenen mit der nötigen Klarheit erfassen zu lassen, wenn die Erzählung nicht etwa eine Illustration zu einem bereits entwickelten Begriffe ist. Nun haben wir in unserem Lehrplane Stoffe, bei denen mit dem aufbauenden Verfahren wenig oder „nur mit bedeutendem Zeitverlust ohne verhältnismässigen

Gewinn etwas auszurichten ist“; es ist das Werden der Kulturgesellschaft. Da muss sich der Lehrer als Meister des populären Vortrages zeigen, womit jedoch die fragende Lehrform durchaus nicht ausser Dienst gesetzt wird. Sie dient nur nicht mehr vorzugsweise zum Aufbau des Neuen, sondern zur Aneignung desselben, zur Kontrolle des Verständnisses, zum Auffinden von Lücken wie von Anknüpfungspunkten und an geeigneten Stellen zur Anregung der Denk- und Phantasiethätigkeit.

Ist eine allgemeine Menschenbildung in der von uns dargelegten Weise durchführbar? Unter Verhältnissen, wie sie augenblicklich in unserem Schulwesen herrschend sind, allerdings nicht. Dieselben sind unnatürliche; eine naturgemässe Emporbildung der Menschheit aber setzt natürliche Verhältnisse voraus. Sind diese nicht da, so müssen sie geschaffen werden, und das zu thun, ist Pflicht der Kulturgesellschaft, welche die Verwirklichung der pädagogischen Ideen in ihr Programm aufgenommen hat. Kann sie es nicht, so muss sie die Schule nicht zu einer Erziehungsschule machen, den Unterricht nicht zu einem erziehenden gestalten wollen, sondern bestimmen, dass die Kinder entlassen werden, wenn sie mechanisch lesen und schreiben und in den vier Spezies mechanisch rechnen können. Was unsere Kinder aus den modernen Schulen mit ins Leben nehmen, ist thatsächlich nicht viel mehr; denn die auf unnatürliche Weise unter unnatürlichen Verhältnissen angeeigneten, nicht ein Quentlein geistigen Lebens gebenden Kenntnisse sind bald verweht wie die Spreu von dem Winde. Wenn die Jugend ausser den mechanischen Fertigkeiten noch etwas Brauchbares mitnimmt und behält, so ist's von dem Geiste des den Kampf mit der Unnatur aufnehmenden, idealgesinnten Lehrers; er hat ihr sein Inneres suggeriert. Nimmt der Staat es aber ernst mit der Sache der Menschenbildung, besitzt er die nötige Energie, an die Verwirklichung der pädagogischen Idee heranzutreten, so schaffe er der Menschenbildungsanstalt zunächst gesunde Grundlagen; denn nur aus solchen spriesst Segen.

1. Er stattet den Lehrer so aus, dass dieser „mit seiner Familie sorgenfrei leben

und sich die notwendigen Mittel zu seiner Fortbildung beschaffen kann."

In der uns vorschwebenden Schule widmet sich der Lehrer den ganzen Tag den Kindern; der Unterricht ist nicht an bestimmte Stunden gebunden und nicht nach Stunden eingeteilt. Innerhalb der einzelnen formalen Stufe ist eine Unterbrechung nicht thunlich und nach der Uhr lässt sich die Dauer jener nicht regulieren. So lange der Aufbau der realen Vorstellungssphäre allein im Centrum des Unterrichts steht, müssen die unterrichtlichen Massnahmen auf Morgen und Nachmittag angemessen verteilt werden, später gehört in der Regel jener dem ethischen, dieser dem realistischen Unterrichte, wenn nicht besondere Umstände einen Wechsel oder eine Änderung erfordern. Beobachtungen im Freien, Spaziergänge und Ausflüge können sich über den ganzen Nachmittag ausdehnen, selbst den Abend und die frühen Morgenstunden in Anspruch nehmen. Zweimal in der Woche fällt nachmittags der eigentliche Unterricht aus; diese Zeit wird ganz besonders zum Baden, zum Spielen, zu turnerischen Übungen oder Übungen in der Handfertigkeit ausgenutzt. Doch wir wollen uns lieber aller weiteren Andeutungen bezüglich des Lektionplans enthalten; der Unterricht kann nicht nach der Schablone betrieben werden. Es kommt ganz auf die jeweiligen Umstände an, wie er verläuft und wann er sein Ende erreicht. Bestimmend ist das Lehrobjekt, nicht die Glocke. Die Menschenbildungsanstalt nimmt den Lehrer längere Zeit in Anspruch als die moderne Schule der Unnatur; doch seine Arbeit ist nur scheinbar eine grössere; denn vergrössert ist die Arbeitslust, nicht die Arbeitslast. Der Alp, der ihn bisher schier erdrücken wollte, ist von ihm genommen; er fühlt sich so leicht, so wohl und giebt sich mit erhöhter Freudigkeit seinem Berufe hin. Zehn Stunden naturgemässer Emporbildung des kindlichen Geistes greifen sein Gemüt, sein Nervensystem lange nicht so an wie fünf Stunden unnatürlicher Dressur; überdies hat er, wenn er wirklich an einem Tage zehn Stunden im Kreise der Kinder verweilen muss, sicherlich einige mit ihnen in Gottes belebender und erquickender

Natur zugebracht. Sein Beruf reibt seine Kräfte nicht frühzeitig auf, sondern hält Geist und Körper lange jung und frisch. Aber darben darf ihn die Kulturgesellschaft, in deren Dienst er steht, nicht lassen, oder sie versündigt sich an sich selber. Einen Erzieher der Menschheit ums tägliche Brot ringen lassen, ist eine Sünde, die zum Himmel schreit, ein Vergehen am Princip des Guten.

2. Der Lehrer ist Klassen- und nicht Fachlehrer.

Das Fachlehrersystem ist ein Produkt der Unnatur. Die Kinder werden durch dasselbe nicht nur fortwährend aus einem Gedankenkreise in den andern gehetzt, sondern auch aus einer psychischen Atmosphäre in die andere. Darf der Lehrstoff nicht in einzelne Disziplinen gegliedert werden, dann darf es auch keine Fachlehrer geben. Der Lehrer gehört nur seiner Klasse und seiner Klasse ganz. Er muss in einer Erziehungsschule zum Ausbau beider Vorstellungssphären befähigt sein. Ist er in einer höheren Schule bis zum achtzehnten Lebensjahre naturgemäss unterrichtet worden, dann dürfte er sich den Grad der allgemeinen Bildung erworben haben, der ihn zum Lehrer des Volkes tüchtig macht, zumal in ihm das Streben geweckt ist, seine Kenntnisse festzuhalten und zu erweitern. Die pädagogische Fachschule führt ihn hinein in die Berufswissenschaft und befähigt ihn, sein Wissen pädagogisch zu verwerten. Dass die Bearbeitung der realen und die der ethischen Vorstellungssphäre sehr wohl in zwei verschiedenen Händen liegen kann, geben wir zu; allein wir halten es doch für segensreicher, wenn diese Trennung der unterrichtlichen Arbeit vermieden wird. Der Lehrer der Kleinen allein kann „Fachlehrer“ sein; sein Fach ist Kindlichkeit des Gemütes, Liebe, Geduld. Nicht jeder ist tüchtig darin, und tüchtig machen kann sich darin auch keiner. Wem's der Schöpfer gegeben hat, der soll im Kreise der Kleinen wirken und nur da.

3. Dem Klassenlehrer wird ein hohes Mass von Selbständigkeit eingeräumt.

Dass den ganzen Schulorganismus ein Geist durchdringe, eins in das andere greife und die Arbeit eine

einheitliche werde, ist Sache desjenigen, dem die Leitung der Schule anvertraut wird, sei das ein älterer Kollege oder ein Rektor. Er ist das Band zwischen den unvermeidlichen Differenzierungen im Lehrkörper, die Individualität, der sich die mitwirkenden Individualitäten unterordnen. In seiner Klasse aber hat der einzelne Lehrer Freiheit und Selbständigkeit des Handelns, nachdem er mit Zeit, Stoff und Weise vertraut gemacht ist. Er erwägt die unterrichtlichen Massnahmen, entscheidet, ob heute dieses oder jenes Objekt zur Anschauung zu bringen, ob ein Spaziergang zu machen ist oder nicht u. s. w. Den Abschluss der wöchentlichen Thätigkeit bildet eine Konferenz, in welcher jeder Einzelne über seine unterrichtliche Arbeit berichtet — der Rektor am eingehendsten — Erfahrungen ausgetauscht, Belehrungen hingenommen und die Ziele für die nächste Woche im allgemeinen angegeben werden. Da der angehende Lehrer nicht fertig ist, wenn er aus der Berufsanstalt entlassen wird, und sich besonders in den Organismus, dem anzugehören ihm bestimmt wird, erst nach und nach einleben kann, so empfiehlt es sich, ihm zunächst den Unterricht bei den Kleinen anzuvertrauen, so dass ihm Zeit genug bleibt, bei ältern Kollegen „in die Schule zu gehen“, bei ihnen zu hospitieren, sie auf den Spaziergängen zu begleiten, in der unterrichtlichen Thätigkeit, wo es nur immer angeht, zu unterstützen und so aus einem Lehrschüler ein Schullehrer zu werden.

4. Die Anzahl der von einem Lehrer zu unterrichtenden Kinder beträgt 30 bis 35; die Schar der Kleinen kann der Natur des Lehrobjektes und der Art des Lehrverfahrens gemäss eine grössere — 40 bis 45 — sein.

In diesem Punkte befinden wir uns in Übereinstimmung mit der herrschenden Schulpraxis, indem sie den Volksschulklassen eine grössere Kinderzahl zuweist, als denen der gehobenen und höheren Schulen. Sie hat ein Recht dazu, so lange sie dort die mechanischen Fertigkeiten in das Centrum des Lehrplanes stellt, da dieselben einen ausgedehnteren Massenunterricht sehr wohl ver-

tragen. Stillschweigend hat man aber auch schon anerkannt, dass ein Lehrer nicht mehr als 30 bis 35 Kinder zugleich unterrichten kann. In höheren Schulen wird nämlich sofort die Teilung der Klasse angeordnet, sobald die Anzahl der Schüler über 40 hinausgeht, obwohl gerade in genannten Anstalten die Arbeit aus mehrfachen Gründen eine leichtere ist als in den modernen Volksschulen und die fremdsprachliche Dressur keineswegs eine ganz besondere Berücksichtigung der Individualität bedingt. Man fühlt eben so ganz unbewusst das Richtige, und es ist nur zu bedauern, dass sich dieses Gefühl so einseitig geltend macht. Für die Schule, die den Geist des Individuums emporbildet, ist ein beschränkter Massenunterricht am angemessensten. Dieser sichert die Gestaltung des Einzelgeistes und entbehrt nicht der in der Vereinigung einer grösseren Kinderzahl liegenden erziehlichen Momente.

5. Ein Kind durchläuft denselben Kursus nur einmal.

Die schwachsinnigen Kinder werden in besonderen Hilfsklassen unterrichtet; die Erziehungsschule hat es mit geistig gesunden zu thun und diese müssen die Anstalt ganz durchlaufen; wie könnte ihnen anders eine abgeschlossene Bildung vermittelt werden? Der ausgewählte Lehrstoff bildet in seiner Gesamtheit ein Ganzes, eine Einheit, und wenn nicht die ganze stoffliche Reihe von der Seele verarbeitet ist, kann die Gedankenwelt des Kindes keine einheitliche, kann keine Harmonie in der psychischen Sphäre hergestellt sein. Es ist zu verwundern, dass die Thatsache, dass in vielen modernen Schulen — in den gehobenen ist es eine Regel ohne Ausnahme — kaum die Hälfte der Kinder die letzte Stufe erreicht, der herrschenden Schulpraxis nicht die Augen geöffnet hat über den Zustand im eigenen Hause! Eine nicht zur Einheit ausgestaltete Seele bringt ebenso wenig reiche Frucht wie ein im Wachstum unterbrochener Baum. Wird das Kind aus der Schule entlassen, ehe der Unterricht seinen Abschluss erreicht hat, so kann es weder als Individuum, noch als Glied der menschlichen Gesellschaft seine menschliche Be-

stimmung erfüllen. Es muss die Schule ganz durchmachen. Den Stoff verarbeitet es nach Massgabe seiner Individualität und seiner Kraft. Wer aufgrund seiner psychischen Disposition einen hohen Grad der Schnelligkeit des Vorstellungsverlaufes hat, baut seine Gedankenwelt mit grösserer Intensität aus als derjenige, welchem ein langsamer Vorstellungsverlauf eigen ist. Dieser nimmt von dem Lehrstoff nur so viel auf, wie seine auszubauende Innenwelt erfordert. Die psychische Thätigkeit ist bei einem Kinde in Berlin eine ganz andere als bei dem, das auf den ostfriesischen Inseln seine Heimat hat, und wenn beide zusammen unterrichtet würden und dieselben Vorstellungsmassen zu verarbeiten hätten, so würde jenes in derselben Zeit sicherlich weit mehr und noch dazu längere Vorstellungsreihen durchlaufen als dieses. Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich in der Reaktion der Vorstellungen: sie kann gemäss der psychischen Disposition stärker oder schwächer sein, nach innen oder nach aussen gehen. Daraus folgt, dass die Resultate des Unterrichts bei jedem Kinde naturgemäss andere sein müssen. Wirkungslos geht der psychologisch richtig erteilte Unterricht an keiner Seele vorüber; was für ihre Ausbildung erreicht werden kann, wird erreicht, und hat dieses oder jenes Kind am Schlusse eines Jahres diese oder jene Vorstellung vergessen, ist das ein Mangel? Die Einsicht in das dargebotene Begriffliche entschwindet ihm so leicht nicht, wenn sie einmal vermittelt worden ist, und ist das nicht geschehen, so trägt nicht das Kind, sondern der Lehrer die Schuld, d. h. er unmittelbar, denn mittelbar vielleicht ein anderer in noch grösserem Masse, sei es die pädagogische Fachschule, der Vorgesetzte oder sonst jemand. Mit welchem Rechte kann da vom Kinde verlangt werden, es solle den Kursus noch einmal durchmachen? Nur in der Schule der Unnatur kann gesagt werden: Dieses Kind hat das Ziel nicht erreicht! in der Erziehungsschule nicht. Hier wäre ein zweimaliges Durchlaufen desselben Kursus nachteilig für die, die dazu gezwungen, störend und nachteilig für die übrigen Kinder, die durch die gedächtnismässig wiedergegebenen

Antworten jener gar zu oft des eigenen Nachdenkens überhoben würden, und störend für den Lehrer, der in seinen unterrichtlichen Massnahmen nur mit solchen Kindern rechnen kann, die dem Stoff völlig fremd gegenüberstehen.

Ein Zurückbleiben ist nur da möglich, wo es sich um mechanische Fertigkeiten handelt, also in den beiden ersten Schuljahren. Dieselben beruhen auf Übung, und wenn der Lehrer merkt, dass ein Kind etwas mehr üben muss, um zum Ziele zu gelangen, so wird er schon dafür sorgen können, dass es geschieht. Ja, hier könnte man darum ohne jene Bedenken ein Kind denselben Kursus zweimal durchlaufen lassen, dafür müsste es natürlich, da es eine abgeschlossene Bildung mit ins Leben nehmen muss, ein Jahr später entlassen werden. Doch um es nicht zu lange in der ersten geistigen Entwickelungsperiode festzuhalten, vermeide man ein „Sitzenlassen" auch hier, wenn es irgend angeht.

6. Die Schulzeit währt neun Jahre.

Aus welchen Gründen das Gesetz den Besuch der Schule gerade bis zum vierzehnten Lebensjahre verlangt, ist schwer zu sagen. Pädagogischer Art dürften sie nicht gewesen sein. Vielleicht glaubte man, vom Leben nur die Zeit der Kindheit für die geistige Ausbildung erübrigen zu können; vielleicht hielt man wegen der beginnenden Geschlechtsreife ein längeres Beisammensein der Kinder für gefährlich. Die Reife der Seele ist bei Festsetzung der Dauer des Schulzwanges sicherlich nicht Gegenstand der Erwägungen gewesen; denn die behufs Entlassung aus der modernen Volksschule zu erfüllende Bedingung hat mit der psychischen Ausbildung nichts zu thun. Die Erziehungsschule soll das Kind zum Menschen bilden, ihm Einsicht in seine menschliche Bestimmung geben und zugleich derartig auf den Willen wirken, dass man bei seinem Eintritt ins Leben hoffen darf, es werde im Dienste sittlicher Ideen wirken. Zu diesem Zwecke wird das zur Bildung der Gedankenwelt geeignete Material ausgewählt, gegliedert und entsprechenden Zeiträumen zur Verarbeitung zugewiesen. Wir haben es gethan und dabei hat sich denn herausgestellt, dass acht

Jahre nicht ausreichen dürften, das Ziel des erziehenden Unterrichts zu erreichen. Wir haben ein neuntes hinzufügen müssen und halten diese Verlängerung der Schulzeit selbst dann für notwendig, wenn an dieser oder jener Stelle eine Kürzung unseres Lehrplanes eintreten könnte. Und erwägt man, dass schon gegenwärtig in Städten und Dörfern, ja in ganzen Staaten der Besuch einer Fortbildungsschule obligatorisch ist, so wird man sich bald mit unserem neunten Schuljahre befreunden. Wir fordern damit eigentlich gar nichts Neues, wollen nur die Bildung nicht fortsetzen, sondern erst abschliessen, und zwar die der Knaben sowohl wie der Mädchen. Im achten Schuljahre sind beide Unterrichtsgänge, ethischer und realistischer, zusammengelaufen; Einsicht in das Ethische bezw. Realistische ist nicht mehr zu vermitteln; stilistische, grammatische und orthographische Übungen haben aufgehört; unbemerkt hat der Lehrer seine leitende Hand dem Schüler entzogen, der im intellektuellen und moralischen Können zu einer gewissen Selbständigkeit herangereift ist. Dem Bau der Gedankenwelt wollen nur noch die Schlusssteine eingefügt sein. Die von allen Teilen der Vorstellungssphäre auslaufenden, dem Princip der Konzentration gemäss konvergierenden Fäden sind in dem Punkte, auf den sie gerichtet sind, zu verknüpfen. Dazu bedarf es nicht mehr eines über den ganzen Tag ausgedehnten Unterrichts; zwei Stunden täglich dürften genügen. Die übrige Zeit verbleibt den Kindern, um sich tüchtig zu machen für ihre dereinstige Stellung in der Gesellschaft. Das neunte Schuljahr ist die Brücke zwischen Schule und Leben; es vermindert die Gefahren, welche der bisherige jähe Übergang mit sich brachte und sichert die Resultate des erziehenden Unterrichts.

7. Die Art der Durchführung der pädagogischen Idee hängt von der Art des Schulsystems ab.

Wie sich in einer Schule mit neun Klassen und neun Lehrern die pädagogische Idee verwirklichen lässt, haben wir ausführlich dargelegt; wie aber, wenn das Schulsystem ein anderes ist? Nun, dann wird die

Durchführung zwar hier und da sich anders gestalten, im wesentlichen jedoch dieselbe sein. Jedes Schulsystem lässt sich den gegebenen Grundzügen anpassen — die einklassige Schule freilich nicht. Ist es schon schwer, mehrere Jahrgänge zugleich zu dressieren, sie durch den Unterricht zu erziehen, erscheint uns unmöglich. Mögen sich auch vielleicht, besonders bei einer sehr geringen Kinderzahl, Mittel und Wege finden lassen, in einer einklassigen Schule einen einigermassen naturgemässen Unterricht zu erteilen, wir halten dieselbe für eine Abnormität, und mit Abnormitäten können wir uns hier nicht befassen. Die Erziehungsschule beansprucht zum mindesten zwei Lehrkräfte, und wie sich die innere Einrichtung alsdann gestalten wird, wollen wir kurz ausführen, und damit zugleich die Art der Durchführung der pädagogischen Idee in anderen Schulsystemen andeuten.

Nehmen wir an, eine Schule habe 90 Kinder; auf jeden Jahrgang kommen also 10. Es wirken an der Schule die Lehrer A. und B. Die Kinderzahl erlaubt, je zwei Jahrgänge zu einer Klasse zu vereinigen, I und II, III und IV, V und VI, VII und VIII. Wie stellt sich der Lehrstoff zu dieser Kombination?

Drittes und viertes Schuljahr:

Betrachtung von Einzelobjekten. — Diese bilden einen Kreis; es ist gleichgiltig, wo die Kinder beim Durchlaufen der Reihe einsetzen.

Fünftes und sechstes Schuljahr:

1. realistischer Unterricht.

a. Lebensgemeinschaften der Heimat: In jedem Jahre kommen zwei zur Bearbeitung. Es ist ebenfalls gleichgiltig, in welcher Reihenfolge die Kinder die Teile des heimatkundlichen Anschauungskreises kennen lernen, ob zuerst Bach und Anger und dann Wiese und Wald, oder zuerst Wiese und Wald und dann Bach und Anger.

b. Lebensgemeinschaften der Fremde: Deutschland in dem einen, Europa in dem andern Jahre. — Psychologisch liegt den Kindern das Bild ihres Vaterlandes am nächsten; Deutschland müsste also stets vor Europa behandelt werden. Hier

lässt es sich nicht umgehen, mit dem einen Jahrgange den Sprung von der Heimat zu den ausserdeutschen Ländern zu machen; die gegebenen Verhältnisse sind mächtiger als die psychologische Nähe, und uns bleibt nur übrig, die unvermeidliche didaktische Sünde möglichst abzuschwächen.

2. ethischer Unterricht.
Entwickelung ethischer Begriffe. — Diese bilden eine fortlaufende Reihe, deren Anfangspunkt im Wohlwollen gegen die erste Umgebung liegt. Allein da das konkrete Anschauungsmaterial aus heimatlichen Vorstellungen sich zusammensetzt, so lässt es sich psychologisch zur Not noch rechtfertigen, wenn der eine Jahrgang an einer anderen Stelle einsetzt und den zweiten Teil der Reihe vor dem ersten durchläuft.

Siebentes und achtes Schuljahr:

1. realistischer Unterricht.
Lebensgemeinschaft Acker und Mensch (Lebenskreis des verständigen Menschen), die fremden Erdteile und die Erde als Lebensgemeinschaft. — Hier scheint der einzig mögliche Ausweg der zu sein, jedes genannte Stoffganze in zwei Teile — nicht konzentrische Kreise! — zu zerlegen.
2. ethischer Unterricht.
Christus, Kulturgesellschaft (Lebenskreis des vernünftigen Menschen) und Liebe zum Vaterlande. — Die Kinder erfahren im ersten Jahre, wie Christus das Sittliche in vollkommener Weise darstellt, im zweiten, was die Kulturgesellschaft zur Verwirklichung der sittlichen Ideen gethan hat und gegenwärtig thut, und von der Liebe zum Vaterlande — oder umgekehrt, im ersten dieses, im zweiten jenes.

Es lässt sich demnach hinsichtlich des Stoffes eine Kombination zweier Jahrgänge nicht durchgängig ohne pädagogische Bedenken ausführen, allein das Princip der Naturgemässheit bleibt im allgemeinen gewahrt. Die Unterrichtsarbeit aber nimmt alsdann ungefähr folgenden Verlauf:

Vormittags (für den Sommer — im Winter eine Stunde später).

7— 9: V und VI ethischer Unterricht. A.
7— 9: VII und VIII ethischer Unterricht, während III und IV im Anschluss an den realistischen Unterricht beschäftigt werden. B.
9—11: III und IV realistischer Unterricht. B.
9—11: I und II. A.

Nachmittags.

V und VI realistischer Unterricht. A.
VII und VIII realistischer Unterricht. B.

Mittwoch und Sonnabend Nachmittag: gemeinsame Körperpflege aller Jahrgänge.

Dazu ist noch zu bemerken, dass eine solche Schule sich nur auf dem Lande befinden wird, hier aber realistisches Anschauungsmaterial in Fülle zugebote steht, bequem zu erreichen und mit Leichtigkeit heranzuschaffen ist. Dass die Bearbeitung beider Vorstellungssphären in diesem Falle nicht so weitgehend sein kann, wie es in unserm Lehrplan ausgeführt ist, brauchen wir wohl nicht erst noch besonders zu erwähnen. Der Stoff, der ethische wie der realistische, lässt sich da, wo es die Umstände erheischen, sehr leicht beschränken; denn der Segen der Arbeit ruht nicht in der Quantität des Wissens, sondern in der Qualität. Was verarbeitet wird, soll psychologisch verarbeitet werden oder sonst gar nicht, damit es psychisches Leben und nicht psychischer Ballast werde.

Aber wie kann der Lehrer der Kleinen seiner Aufgabe gerecht werden, wenn er sich dem ersten und zweiten Schuljahre täglich nur zwei Stunden widmen kann? Wird diese kurze Zeit nicht bis auf die letzte Minute vom ersten Lese-, Schreib- und Rechenunterrichte absorbiert? Gewiss, und das soll sie auch; eine andere Aufgabe als die Aneignung der mechanischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hat der Lehrer in den für die Kleinen angesetzten Schulstunden nicht. Da fällt denn wohl die Hauptbeschäftigung der Kinder, das Spazierengehen, das zwanglose Umsich-

schauen in der Welt der Dinge, das Spielen und das Erzählen schöner Geschichten ganz weg? O nein! Nur liegt dieser Teil des Unterrichts nicht in derselben Hand wie jener; wir weisen ihn — des Lehrers Frau oder sonst irgend einer geeigneten weiblichen Persönlichkeit zu, ganz derselben, die den weiblichen Handarbeitsunterricht giebt; sie wird für die Unterstützung, die sie der Auferziehung der Jugend leistet, entsprechend entschädigt und wird sich der ihr zugewiesenen erziehlichen Thätigkeit sicherlich mit derselben Lust und Liebe hingeben wie der Lehrer, und vielleicht — mit noch grösserem Geschick; fällt diese Thätigkeit doch in das Gebiet, in dem das Weib zuhause ist.

Wie wird es nun mit dem neunten Schuljahre? Die beiden Lehrer sind vollauf beschäftigt; sie können sich demselben nicht mehr widmen, wenn nicht etwa am Mittwoch und Sonnabend in den Abendstunden. Ein anderer aber sollte es können, nämlich der Geistliche des Ortes. Will die Kirche eine Kirche Christi nicht nur heissen, sondern auch sein, will sie Mitarbeiterin an der Veredelung der Menschheit sein, dann muss sie der Schule die Hand reichen und sich in den Dienst dieser stellen, die sich rüstet, die von jener schon vor mehr denn tausend Jahren aufgegebene kulturhistorische Mission zu übernehmen. Arbeitet der Lehrer an der heranwachsenden Jugend, so arbeite der Geistliche an den heranwachsenden Männern und Frauen, dem Volke! Wir überweisen ihm, wenn notwendig, das neunte Schuljahr; mit diesem möge er seine erziehliche Wirksamkeit beginnen, andernfalls sie an dasselbe anknüpfen. Wie sie fortzusetzen ist, haben wir hier nicht zu erörtern. An Zeit fehlt es ihm nicht; seine Vorbildung freilich müsste anderer Art sein als bisher; denn nicht das Dogma soll seine Wissenschaft sein, sondern wahres Menschentum. Eine eingehende pädagogische Bildung braucht er nicht zu besitzen; der Lehrstoff des neunten Schuljahres fordert sie vom Lehrenden nicht; das Unterrichtsverfahren ist mehr dozierend als entwickelnd. Aber er muss Einsicht haben in die erziehliche Idee, Einsicht in die Aufgabe der Erziehungsschule, Einsicht

in den Gang ihres Wirkens, wenn er die Aufgabe der Schule zum Abschluss bringen und die Erziehung des Volkes weiterführen will.

Damit glauben wir dem Geistlichen seine naturgemässe Stellung zur Schule angewiesen zu haben. Er steht in engster Verbindung mit dem Lehrerkollegium, ist er doch selbst ein Lehrer, nimmt an den unter Vorsitz des ältesten Kollegen oder des Rektors abzuhaltenden Konferenzen teil, nicht um dort zu dominieren, sondern um sich zu informieren und Fühlung zu behalten mit dem Wirkungskreise, der zu seiner Arbeit den Grund legt. Er steht den Lehrern mit Rat und That zur Seite, wenn es sich um Angelegenheiten der Schule, wie die Lehrer ihm, wenn es sich um die Erziehung der aus der Schule Entlassenen oder des Volkes handelt. Lehrer und Geistliche sind Pädagogen und als solche einander koordiniert. Die anzustrebende Schulverfassung gewährt einer bestimmten Anzahl beider Sitz und Stimme in der Kreis- resp. Provinzialschulsynode.

8. Die Reform des Schulwesens nehme ihren Weg von oben nach unten.

„Niemand flicket ein altes Kleid mit einem Lappen von neuem Tuch; denn der Lappen reisst doch wieder vom Kleide und der Riss wird ärger," lehrt Christus. Nicht viel anders aber will es uns erscheinen, wenn man gegenwärtig durch Instruktionen und Verfügungen an die „arbeitende Klasse" der Pädagogen, durch gute Ratschläge, praktische Winke oder sonst etwas dem erkrankten Schulwesen aufhelfen will. Alle Massnahmen, die von den Lehrern zu diesem Zwecke getroffen werden, können im besten Falle nur ein neuer Flicken auf ein altes Kleid sein. Ganz oben muss die zur Durchführung der pädagogischen Idee notwendige Reform ihren Anfang nehmen. Der Staat ermögliche die Ausbildung der pädagogischen Wissenschaft und verlange von den das Schulwesen leitenden Männern das Studium dieser Wissenschaft; dann erst ist einige Garantie dafür geboten, dass dieselben die Aufgabe der Schule vom höchsten Gesichtspunkte aus aufgefasst und durchdrungen haben. Dem folge als zweites die radikale Umgestaltung der modernen Lehrer-

seminare; man mache aus ihnen wahre Lehrerbildungsanstalten, an welchen Pädagogen wirken und in welchen Pädagogik gelehrt wird, d. h. also Psychologie, Ethik, Kulturgeschichte und dann aufgrund dieser Hilfswissenschaften die pädagogische Verwendung des zur Bildung des Volkes erforderlichen allgemeinen Wissens, das vor der Aufnahme in die Fachschule in einer allgemeinen Menschenbildungsanstalt erworben sein muss. Dann wird sicherlich die pädagogische Qualität des Lehrerstandes nicht mehr so viel zu wünschen übrig lassen wie gegenwärtig, wo die Seminaristen gewöhnlich aller pädagogischen Ideen, ja der elementarsten pädagogischen Erkenntnisse bar ins praktische Leben treten, und infolgedessen gar bald zu Handwerkern, zu Organen der Unnatur herabsinken, denen der hohe Beruf eines Lehrers weiter nichts ist als ein für die Erhaltung der eigenen Existenz notwendiges Übel. Erst wenn auch die Lehrerbildungsfrage glücklich gelöst ist, lässt sich erwarten, dass eine Reform der Schulpraxis im Sinne der Naturgemässheit segensreiche Folgen habe! Diese Reform aber ist ohne pekuniäre Opfer nicht durchzuführen, und damit kommen wir zu unserer letzten Forderung.

9. Die Mittel zur Unterhaltung der Schulen beschafft die Kulturgesellschaft.

Zur Durchführung der Idee der allgemeinen Volksbildung gehört erstens pädagogische Einsicht, zweitens guter Wille und drittens Geld, viel Geld, und der Geldpunkt ist die Klippe, an der sie wohl noch lange scheitern wird. Als ob es an Geld fehlte?! Der Kampf ums Dasein wird die Völker zwingen, sich immer mehr mit der Frage der Emporbildung der Massen zu beschäftigen; denn in letzter Linie hängt die Existenz eines Staates von der Intelligenz und der sittlichen Tüchtigkeit des Einzelnen ab; das beweisen die Jahre 1806 und 1807. Mit der Einsicht wird der Wille kommen, und mit diesem wird sich der Staatssäckel öffnen für die Bedürfnisse der Erziehung. Noch ist die Zeit fern, wo anstatt mit Pulver und Blei nur mit geistigen Waffen gekämpft werden kann; noch muss die Steuerkraft civilisierter Länder fast ganz

von dem Heerwesen aufgezehrt werden, und dennoch könnte schon jetzt eine Kulturgesellschaft, sei es der Staat oder ein engerer Verband, sehr wohl mehr für die Erziehung und Bildung ihrer Glieder thun, ohne diese noch mehr zu belasten. Sie brauchte nur ihre Ausgaben an gewissen Stellen einzuschränken resp. ihre Mittel nicht für Zwecke zu vergeuden, die ihrer eigenen sittlichen Entwickelung nicht förderlich sind. Sollen wir einige Fingerzeige geben? Die Vorschulen höherer Lehranstalten sind ein Produkt der Unnatur; man lasse sie eingehen. Man vermindere die Zahl der höheren Schulen, besonders der humanistischen, die ja die Schüler nicht selten für schweres Geld in Gruppen von nur 6 bis 12 auf den Trümmern von Athen und Rom herumführen und unproduktives Wissen in erschrecklichen Massen herausgraben und aufstapeln lassen. An Beamten wird es dem Staate auch dann nicht fehlen, wohl aber an einem gelehrten Proletariat, und an tüchtigen Beamten erst recht nicht, wenn man anerkennt, dass die Intelligenz von der Kenntnis der modernen Kultur abhängig ist. Man vermindere ferner die Beamtenstellen so weit, dass jede einzelne die volle Kraft eines ganzen Mannes in Anspruch nimmt, und bestimme, dass die Einkünfte aller Pfründen, sofern sie eine gewisse Grenze übersteigen, Eigentum der Gesamtheit sind. Ob sich das alles ausführen lässt? Warum sollte es nicht? Dem Staate ist alles möglich, wenn er nur will, und alles erlaubt, was sich mit den sittlichen Ideen verträgt. Und sicherlich würden sich auf solche Weise leicht Millionen erübrigen lassen und in der Verwirklichung der Idee des Guten, in der Versittlichung des Individuums und der Kulturgesellschaft den köstlichsten Zins tragen. Die Cherokees verwenden nach einem Kommissionsbericht 50 Prozent ihrer Einkünfte für Unterrichtszwecke, bauen eine Schule und stellen einen Lehrer an, sobald 13 Kinder zusammen sind. Civilisiertes Europa, gehe hin zu den Wilden und lerne von ihnen! —

Und nun noch ein Wort an unsere werten Kollegen! Unumwunden haben wir unsere pädagogischen Ansichten dargelegt, frei und offen gesagt, was wir in der hohen

und heiligen Sache der Menschenbildung für wahr und richtig halten. Da ist wohl manches scharfe und harte Wort gefallen; allein musste es nicht geschehen, wenn wir der Wahrheit die Ehre geben wollten? Wir lieben den Stand, dem wir angehören, über alles; aber ist denn Blindheit ein notwendiges Attribut dieser Liebe, Blindheit gegen sich selbst und die Aufgabe seines Berufes? Wir können von uns nicht anders sagen, als dass wir pädagogische Sünder gewesen sind und noch sind, dass wir die schwersten Fehler gemacht haben, sie noch teils unbewusst machen, teils bewusst machen müssen, und ein Ähnliches gilt nach unserer Überzeugung von allen, die unter der Herrschaft der Unnatur in der Schule arbeiten. Selbsterkenntnis aber ist der erste Schritt zur Besserung. Dem Einzelnen oder der gesamten Lehrerschaft in irgend einer Weise zu nahe zu treten, wahrlich, es lag uns fern. Es galt überall der Sache, nicht Personen! Ebenso fern liegt es uns, unsere Ansichten als die alleinseligmachenden, unser Unterrichtssystem als das einzig richtige und einzige mögliche hinzustellen oder gar zu vermeinen, dass dasselbe in seinen Einzelheiten vollendet und keiner Verbesserung mehr bedürftig sei. Nach der Erkenntnis der Wahrheit gestrebt zu haben, ist alles, was wir für uns und unsere Arbeit in Anspruch nehmen. Wir wissen uns in diesem Streben eins mit einem grossen Teile der Lehrerschaft und sind gewiss, dass diese nicht ruhen und rasten wird, bis die Entwickelung des Schulwesens in gesundere Bahnen geleitet ist. Möchten wir dazu ein Scherflein beigetragen haben! Möchten immer weitere Kreise von der herrschenden Unnatur in der modernen Schule überzeugt und für die pestalozzische Idee begeistert werden, damit endlich für Schule und Lehrerschaft der helle, befreiende Ostermorgen anbreche!

und heiligen Sache der Menschenbildung für wahr und richtig halten. Es ist wohl manches scharfe und harte Wort gefallen; allein musste es nicht geschehen, wenn wir der Wahrheit die Ehre geben wollten? Wir kennen den Fehler, den wir begangen. [illegible] Beleidigung, ein [illegible] dieser Fehler. [illegible] sich selbst und die Aufgabe seines Berufes? Wir können von uns nichts anders sagen, als dass wir nach [illegible] gestrebt [illegible] sind, dass wir [illegible] Fehler gemacht haben, [illegible] bemerkbar machen müssen, und im Vergleiche mit [illegible] von allen [illegible] der Literatur aus der Schule [illegible]. Selbsterkenntnis aber ist der erste Schritt zur Besserung. Dem [illegible] der genannten Lehrerschaft [illegible] zu [illegible], wahrlich [illegible]. Es gilt [illegible] der Sache, nicht Personen [illegible] unsere [illegible] als die [illegible] Verbesserung [illegible] bedürftig [illegible] der Erkenntnis der Wahrheit gestrebt zu haben, ist alles, was wir für uns und unsere Arbeit in Anspruch nehmen. Wir wissen uns [illegible] Streben eins mit [illegible] grossen Teile der Lehrerschaft und sind gewiss, dass dieses nicht [illegible] und [illegible] wird, bis die Entwickelung des Schulwesens in gesundere Bahnen gelenkt ist. Möchten wir dazu ein Schärflein beigetragen haben! Möchten immer weitere Kreise von der [illegible] in der modernen Schule überzeugen und für die [illegible] Idee [illegible] werden, die uns endlich die Schule und Lehrer [illegible] Anregungen [illegible].

Inhalt.

	Seite
Einleitung	1
Die Entwickelungsperioden des menschlichen Geistes	30
Der Zweck des Unterrichts	46
Die Konzentration des Unterrichts	50
Die formalen Stufen	76
Der ethische Unterricht	100
Der realistische Unterricht	176
Der Unterricht im Lesen und Schreiben	288
Schlusswort	316

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Wigge, Heinrich

Die Unnatur der modernen Schule Grundlagen zur naturgemäßen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens

Leipzig 1888

Paed.th. 6271
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11871140-8